

Universidad Autónoma de Madrid
Facultad de Formación del Profesorado y
Educación



Desarrollo de Competencias Profesionales en la
Formación Inicial de Maestros a través del
Aprendizaje-Servicio

TESIS DOCTORAL

SUSANA MATEOS PEDRERO

MADRID, 2019



Doctorado en Educación

Desarrollo de Competencias Profesionales en la Formación Inicial de Maestros a través del Aprendizaje-Servicio

Autora:

Susana Mateos Pedrero

Directoras:

Dra. María Rosario Cerrillo Martín

Dra. Inmaculada Tello Díaz-Maroto

Madrid, 2019

A la memoria de mis abuelos Antonio y José,

Por todo su amor sin condiciones....

A mi abuelo Antonio por brindarme las primeras lecciones de vida y sabiduría donde el amor por su familia y su propia historia le convirtieron en un feliz resiliente dentro de un escenario de dolor y angustia...

A mi querido abuelo José, a quien mis excesivos tiempos con los ordenadores siempre le parecieron dignos de una labor de reyes. Gracias abuelo por todas sus sonrisas, amor incondicional y ejemplo de entrega hacia los tuyos, siempre me acompañarás en este viaje, sin duda, tú protagonizaste mi mejor recorrido...

Dicen que las historias como la vida, nacen en algún lugar del mundo, se expanden a través de nuestros relatos y se comparten desde nuestros sentidos....

Por ello, pensar en esta historia sin situarla en un lugar del mundo es incomprensible para los sentimientos que afloran tras esta etapa...

Esta etapa de la vida nace con el propósito que tienen los mejores sueños, llevarte a destinos ideales donde sentir la mirada amable de una vida de ensueño, pero lo mejor de estos sueños es que llegan hacerse realidad y es ahí donde uno debe pararse y contemplar lo que verdaderamente tiene delante .y mi presente es sin duda privilegiado, pues mis raíces me recuerda a cada instante donde está mi norte, hacia donde sopla el viento y el recorrido ensalzado para llegar hasta esta meta...

Es entonces cuando vuelvo al lugar donde todo surgió, a la tierra que mis ojos identificaron como propia, a sus vistas, a sus gentes y a sus aromas...ella es parte de esta historia, ella es mi hogar y a ella le debo el contexto de cada uno de los momentos más dulces y amargos de mi existencia... por eso a ella, estas primeras páginas de lo que bajo su manto soñé y hoy se hace realidad...

A ella, mi recuerdo de una infancia amable, una adolescencia feliz, una juventud plena y una madurez completa, a ella le agradezco su ternura y comprensión cuando más perdida me encontraba, a ella, le agradezco los momentos de sueños despiertos...

A ella, por ser confidente muda, por ser amiga fiel, por ofrecer el suficiente frío para hacerte sentir viva y el escaso calor que permitiese volar hacia su fuente de agua cristalina donde los problemas se hunden bajo la mirada atenta del sentir de una época ya lejana....

A ella, mi amiga fiel, mi más sentido recuerdo de un lugar, varias épocas y una sola vida donde siempre he sido feliz...

Gracias "Sanabria" por formar parte de lo que siempre seré...

El primer agradecimiento de esta investigación es para mis padres los capitanes de una familia numerosa unida ante dificultades y batallas de una vida repleta de momentos para recordar y alguno para olvidar....

El más sentido agradecimiento al mejor ejemplo de mi vida, mi madre, mi referente de vida y amor, gracias a ti Mamá por hacerte tan grande ante los momentos más duros y regalar el protagonismo en los días más amables. Gracias por haber creído en mí, por inculcarme el valor de la humildad y el amor a los tuyos, y por ser para todos mucho más de lo que merecemos. Sin duda, mi más absoluta admiración a tu persona y a tus actos.

A mi padre, por ser el referente hacia un camino ordenado de lucha y trabajo constantes. Por mostrarme su fortaleza, valía y tesón en cada etapa de la vida. Sin duda el mejor ejemplo de perseverancia, constancia y racionalización ante los virajes de la vida. Los cimientos firmes sobre los que edificar una vida, una historia, una meta...

Gracias a los dos, por ser padres, amigos, referentes y unos abuelos increíbles, que nunca han dudado de tender sus manos a cuantos hijos lo necesitaran...Gracias por esos meses de verano, donde más que abuelos, habéis ejercido de padres....

Gracias a mis hermanos por acunar siempre mis pasos desde vuestro cariño y alegría.

A mi hermana Ceci, esa hermana mayor, que ha sido un espejo en el que mirarme, que con su bondad, perseverancia, inteligencia y altruismo me han indicado el camino firme sobre el que sustentar mis pasos...¡Gracias por tus momentos de amiga más que de hermana!

A mi hermano Manuel, quien se ha aferrado a esta vida con toda la fuerza e iniciativa emprendedora capaz de derribar los muros más fuertes y vencer a los fantasmas que te hacen más débiles. ¡Gracias por ser el compañero perfecto de travesuras y peripecias!

A mis suegros, Mari y David, por siempre animarme a seguir y cuidar de mi hija como si de la suya se tratase. Por todos los momentos de risas y complicidad compartida y por siempre pensar que con tesón y trabajo se pueden lograr las metas propuestas. ¡Gracias por vuestro tiempo!

A mis cuñados Miguel y Alberto, con los que he batallado y divertido a partes iguales...teneros cerca durante tanto tiempo ha sido un recuerdo constante a mi juventud y adolescencia. ¡A vuestro lado he rejuvenecido!

A mis cuñadas Pilar y Fátima, con las que he compartido millones de instantes alegres y momentos divertidos. Habéis formado parte de toda una vida, que como cualquier teatro está repleta de un entramado de escenas para el recuerdo, gracias por vuestro aliento, pero, sobre todo, gracias por la alegría de los pequeños ojos que hoy están en esta familia....

A mi querida ahijada Natalia, que con esa sonrisa llena de amor iluminas los días más complejos, a Manuel, que llegaste en el mejor momento para recordar que lo más importante es la sonrisa amable de un niño feliz y a la pequeña Alejandra, que siempre tiene una muestra de ternura para regalar cada día. A todos los peques de la familia, gracias por haberme llevado de nuevo a la etapa más dulce de la vida... ¡no crezcáis nunca!

Y hablando de regalos, al mejor regalo que la vida me ha dado, a ti Anita, gracias tesoro por todo tu amor sin condiciones, por todos los abrazos en los momentos más complicados, por tu alegría en los días más difíciles, por la sencillez con la que hoy ves el mundo, y por la fuerza con la que pisas a cada paso.

A ti mi vida, te agradezco al mismo tiempo que te pido perdón por todos los instantes que esta aventura te ha robado, por esas largas tardes donde no has podido tenerme contigo, por esos días de verano que no hemos podido compartir... a ti, mis más sinceras disculpas por no haber estado a la altura de toda la entrega que te merecías. Sin duda, a ti, por ser generosa y compartir a tu mamá con esta aventura, a ti te agradezco cada una de las horas que me has permitido dedicar a esta tesis aunque ello significara prescindir de mí.

A ti, Ana, decirte que sólo espero que algún día tú también puedas perseguir tus sueños y alcanzar las metas que te propongas, a ti mi vida, recordarte que siempre estaré ahí para arroparte, a ti, la estrella de mi vida, ¡Gracias por tu amor incondicional!

¿Y qué te puedo decir a ti compañero de vida, mi más fiel escudero? Mi amor incondicional, un amor sin reservas, un amor paciente y generoso, capaz de llevar el timón de una familia cuando más lo hemos necesitado. A ti, David, por seguir estando a mi lado a pesar de prescindir de mi presencia en momentos complicados, a ti por apostar por mí, por acompañarme más que de la mano, por levantarme cuando no tenía fuerzas de seguir en pie, por solucionar cada fallo con una sonrisa y un abrazo sincero y por ofrecer sin reservas tu tiempo, amor, alegría y paciencia en esta etapa de la vida. Pero, sobre todo, Gracias por no haberme fallado, por ser el mejor padre y guía de esa niña que sin duda tiene en ti al mejor referente de vida. ¡Gracias por llenar esos días, horas e instantes con la mejor de tus sonrisas! Sin duda, hoy, este triunfo es de los dos...

Y no puedo olvidarme de mis amigos...esos con los que estos últimos años apenas he podido compartir tiempo, pero que siguen ahí, que me demuestran cada día, su apoyo y que en los momentos más complicados siempre acuden. Y ahí, sigues estando tú Raquel. Siempre dispuesta a ayudar en todo, a brindar tú apoyo en los momentos más duros y ofrecer tu tiempo en los más amables. ¡Gracias por seguir a mi lado siempre! A ti, también te debo momentos e instantes de calidad, sin duda, te los compensaré...

Muchos amigos a los que agradecer sus palabras y apoyo, personas que han pasado por mi vida, que me han regalado grandes momentos, personas que perduran y personas que al irse también me han ofrecido lecciones de vida... A todos vosotros gracias por haber formado parte de mi historia. Gracias a mis amigos de infancia, gracias a mis amigos de adolescencia, gracias a mis Sanabreses, a mis Madrileños y a todos mis compañeros de trabajo con lo que he compartido un estresante día a día. A todos vosotros, gracias.

Gracias al Colegio Salesianos "San Miguel Arcángel" a los Directores, José Luis y Alberto, por creer en mi función innovadora y apoyar mis locas ideas de transformación educativa, compañeros que me han aguantado en la supervivencia del estrés diario ante los coletazos finales, alumnos que me han vuelto a enamorar cada año con cada proyecto de ApS y con sus ganas y motivación. Gracias chicos porque me habéis demostrado que se puede educar con el corazón y enseñar con el alma. Al personal de servicios que han sido un apoyo más en mis días de titubeo investigador y a los amigos

más próximos que han estado creyendo en mí desde que me conocieron, sin duda, todos ellos pilares en esta batalla de dudas e inseguridades.

A Jorge, por su apoyo espiritual e incondicional, por comprenderme desde el silencio y el respeto en los momentos de mayor flaqueza personal, gracias por tu amistad y tu generosidad, sin duda de suma importancia en esta época de mi vida.

A todos esos profesores de la Facultad que me han tratado con un cariño y respeto incondicional. Gracias por creer que algún día conseguiría mi propósito...Gracias especialmente a Antonio Huertas y Engracia, que creyeron en mí desde los inicios de mi vinculación con la Facultad. Ellos apostaron por mi valía y me dejaron simplemente ser yo misma en cada paso. ¡Gracias por vuestra confianza y amistad!

Al Decanato de la Facultad, desde Manolo hasta Julia, que con su cariño, siempre sacaban la mejor de mis sonrisas. ¡Gracias por siempre recibirme como si estuviera en casa! A todos los que formaban parte de ese equipo de profesionales que sin duda lo mejor que compartían era su humanidad hacia todo en lo que creían. Gracias al Equipo de ApS-UAM por haberme permitido formar parte del mismo.

Gracias al Director del Departamento en el que he podido participar con PIF, Antonio Maldonado, por brindarme la oportunidad de formar parte de un equipo que persigue sus sueños, y por hacerme hueco en su despacho. ¡Gracias por toda la ayuda brindada!

Gracias a todos los expertos que participaron en la validación de la muestra, profesores que me permitieron pasar el instrumento y profesorado del MESOB desde donde se germinó la semilla de esta investigación educativa.

Gracias a Chema por sus palabras de aliento y ayuda en la edición final de esta tesis, porque sin su colaboración este proceso hubiera sido lento y arduo. Gracias por ayudarme con la mejor de tus sonrisas y alegría de tus comentarios, que sin duda hicieron la labor más amena y hasta divertida. Gracias a Aitor, por todo el cariño y humor compartido durante pequeños ratos de café en largas horas de trabajo.

Un agradecimiento muy muy especial a mis directoras de tesis, Charo Cerrillo e Inmaculada Tello, sin las cuales esta aventura no hubiera tenido este final.

Gracias a Charo por su visión más conceptual y academicista de lo que sin duda debe ser una labor investigadora como esta tesis. Gracias por el tiempo dedicado en las correcciones de esta investigación, donde la distancia no facilitaba la labor y a pesar de ello las correcciones llegaron a tiempo. Gracias por embarcarte en esta aventura cuyos inicios fueron algo turbulentos hasta llegar al momento final. Gracias por creer en mí y mostrarme el camino para conseguirlo. Gracias por abrirme las puertas de la universidad desde la confianza en mi capacidad de esfuerzo. Gracias a tu tiempo, trabajo y cariño en estos 5 años.

Y a ti Inma, ¿qué te puedo decir? Mucho más que una directora abnegada, mucho más que una motivadora incansable, has sido mucho más que una tutora y directora en este proceso. Te has convertido en una gran amiga, confidente y apoyo incondicional en cada una de las etapas de esta investigación. Millones de risas y llantos compartidos, experiencias en congresos que nos han dejado momentos para el recuerdo pero, sobre todo, soporte de fuerza y creencia en mi trabajo, más del que yo misma tenía. ¡Gracias por creer en mi trabajo, pero sobre todo en mi capacidad! Gracias por respetar tiempos y ritmos, gracias por ser tu misma y abrirme las puertas de tu casa sin condiciones. ¡Gracias por todo, que es infinitamente más de lo que en este trabajo se puede comprobar! ¡Eternamente agradecida a tu calidad humana y profesional!

Gracias a toda esa gente que ha creído en mí y me han ayudado a finalizar este sueño con todo su apoyo, dedicación y comprensión... gracias a todas aquellas personas e investigadores que se han sumado al tren del ApS ofreciendo generosamente todas sus aportaciones al campo del saber, sin las cuales esta investigación no podría haberse realizado.

Finalmente, no puedo olvidarme de dar las gracias a mi Educación Universitaria, mi aprendizaje de Educadora Social y todo lo aprendido desde la Psicopedagogía me han permitido creer en la proyección de esta tesis. Gracias a todas las experiencias de trabajo en lo que siempre he amado, la docencia, que me enseñó a valorar lo pequeño e insignificante de un éxito emocional. Gracias a todos los alumnos que han pasado por mi vida por mostrarme la grandeza de personas que persiguen sus sueños a pesar de las dificultades con las que se puedan encontrar.

....Porque el sueño de implementar ApS en la tierra que me vio nacer no se esfume y pueda llevarlo algún día al lugar donde siempre debió existir....

¡Gracias a todos los que estáis presentes en mi vida!

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	XIX
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XXI
ÍNDICE DE TABLAS	XXIII
RESUMEN	XXV
ABSTRACT	XXIX
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	35
CAPÍTULO 2. DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR	49
2.1. DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS	50
2.2. LAS COMPETENCIAS EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR....	56
2.2.1. <i>Informe Delors</i>	56
2.2.2. <i>Proyecto Tunning</i>	58
2.2.3. <i>Proyecto DESECO</i>	61
2.3. DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	68
2.3.1. <i>Modelo Centrado en competencias</i>	68
2.3.2. <i>Competencias en España</i>	72
2.3.3. <i>Responsabilidad social de las Universidades según los documentos oficiales</i>	75
CAPÍTULO 3. CONCEPTUALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO	93
3.1. DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO DE APRENDIZAJE- SERVICIO	94
3.1.1. <i>Definición de Aprendizaje-Servicio</i>	94
3.1.2. <i>Componentes de Aprendizaje-Servicio</i>	98
3.1.3. <i>Tipología y Perspectiva del Aprendizaje-Servicio</i>	104
3.1.4. <i>Cuadrantes del ApS</i>	108
3.1.5. <i>Protagonistas del Aprendizaje-Servicio:</i>	113
3.2. RASGOS PEDAGÓGICOS DEL APS	123
3.2.1. <i>Objetivos de la metodología de ApS</i>	124

3.2.2.	<i>Características de los Proyectos de ApS</i>	127
3.2.3.	<i>Fases de los Proyectos</i>	132

CAPÍTULO 4. EVOLUCIÓN DEL APS, SU INSTITUCIONALIZACIÓN E IMPACTO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES 145

4.1.	LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL APS EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL.....	146
4.1.1.	<i>Los inicios del ApS en EEUU</i>	146
4.1.2.	<i>La expansión del ApS en Latinoamérica</i>	151
4.1.3.	<i>Europa.....</i>	157
4.2.	EVOLUCIÓN DEL APS EN EL CONTEXTO NACIONAL NO UNIVERSITARIO	161
4.2.1.	<i>Cataluña.....</i>	161
4.2.2.	<i>País Vasco</i>	161
4.2.3.	<i>Galicia</i>	162
4.2.4.	<i>Castilla La Mancha</i>	162
4.2.5.	<i>Comunidad Valenciana.....</i>	163
4.2.6.	<i>Cantabria</i>	163
4.2.7.	<i>Castilla y León</i>	164
4.2.8.	<i>La Rioja</i>	164
4.2.9.	<i>Navarra.....</i>	165
4.2.10.	<i>Extremadura</i>	166
4.2.11.	<i>Andalucía</i>	166
4.2.12.	<i>Madrid.....</i>	167
4.2.13.	<i>Grupos Promotores de ApS en España</i>	167
4.3.	EVOLUCIÓN DEL APS EN EL CONTEXTO NACIONAL UNIVERSITARIO	169
4.3.1.	<i>ApS en el Contexto Universitario</i>	169
4.3.2.	<i>ApS en el Contexto Universitario de la Comunidad de Madrid</i>	171
4.4.	RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS UNIVERSIDADES E INSTITUCIONALIZACIÓN DEL APS.....	178
4.5.	IMPACTO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE EXPERIENCIAS DE APS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES.....	185
4.6.	DIFICULTADES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS PROYECTOS DE APS	192
4.6.1.	<i>Papel del Docente</i>	192

4.6.2.	<i>Papel del Paternariado</i>	193
4.6.3.	<i>Papel de las Instituciones Educativas</i>	195
4.6.4.	<i>Papel de los Estudiantes</i>	196
CAPÍTULO 5. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....		201
5.1.	METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	201
5.1.1.	<i>Diseño de investigación</i>	203
5.1.2.	<i>Definición de la muestra de estudio</i>	206
5.1.3.	<i>Concreción de las variables de estudio.....</i>	206
5.2.	JUSTIFICACIÓN Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.....	210
5.2.1.	<i>Propósito de la investigación.....</i>	211
5.2.2.	<i>Formulación del problema.....</i>	212
5.3.	OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	212
5.3.1.	<i>Objetivos Generales.....</i>	212
5.3.2.	<i>Objetivos Específicos.....</i>	213
5.3.3.	<i>Hipótesis de Trabajo</i>	213
5.4.	DISEÑO Y ELABORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS.....	214
5.4.1.	<i>Planificación de la recogida de datos (cómo se ha realizado).....</i>	214
5.4.2.	<i>Variables objeto de estudio</i>	215
5.4.3.	<i>Diseño de un cuestionario para estudiantes</i>	222
5.4.4.	<i>Validación de Expertos</i>	224
5.4.5.	<i>Aplicación del Cuestionario</i>	234
5.4.6.	<i>Diseño del Focus Group</i>	237
CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE LOS DATOS CUANTITATIVOS		243
6.1.	ANÁLISIS DE LA PRUEBA PILOTO.....	244
6.1.1.	<i>Características de la muestra piloto.....</i>	244
6.1.2.	<i>Análisis psicométrico del instrumento de medida en base a la muestra piloto</i>	248
6.1.3.	<i>Análisis descriptivos de la muestra piloto</i>	249
6.2.	ANÁLISIS PSICOMÉTRICOS DE LOS INSTRUMENTOS APLICADOS EN LA MUESTRA FINAL	251
6.2.1.	<i>Fiabilidad del cuestionario.....</i>	251

6.2.2.	<i>Validez del cuestionario.....</i>	253
6.2.3.	<i>Conclusiones del análisis psicométrico del instrumento</i>	257
6.3.	DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA OBJETO DE ESTUDIO	257
6.4.	ANÁLISIS DE RESULTADOS CUANTITATIVOS.....	267
6.4.1.	<i>O.1.- Evaluar el grado de percepción en el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes de magisterio de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM.....</i>	267
6.4.2.	<i>O.2.- Detectar variables personales que influyen en la percepción del desarrollo de competencias profesionales (edad, sexo y curso).....</i>	272
6.4.3.	<i>O3.- Identificar la percepción en cuanto al grado de desarrollo de competencias profesionales entre estudiantes que lleven a cabo experiencias ApS y los estudiantes que no hayan tenido ningún contacto con la metodología.</i>	274
6.4.4.	<i>O.4.- Determinar si influye la mención realizada por el estudiante en la percepción en cuanto al grado de desarrollo de competencias profesionales.....</i>	276
6.4.5.	<i>O.5.- Determinar si influye la mención en la elección de realizar ApS o no.</i>	278
6.4.6.	<i>O.6.- Detectar necesidades formativas para desarrollar un plan de formación efectivo en ApS y competencias profesionales a través del análisis de percepción de las competencias.</i>	278
CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS.....		289
7.1.	ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO.....	290
7.2.	ANÁLISIS DEL GRUPO FOCAL.....	299
7.3.	SÍNTESIS DE RESULTADOS Y DETECCIÓN DE NECESIDADES FORMATIVAS....	315
CAPÍTULO 8. PROYECTO DE APRENDIZAJE SERVICIO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EDUCACIÓN.....		321
8.1.	FORMACIÓN ESPECÍFICA EN METODOLOGÍA DE APS Y COMPETENCIAS PROFESIONALES EN INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS	323
8.2.	GUÍA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL APS EN PLANES DE ESTUDIOS EN CENTROS EDUCATIVOS.....	337
8.2.1.	<i>Aspectos prioritarios, decálogo de buenas prácticas y recursos para su implementación</i>	339
8.2.1.1	<i>Etapa Previa y aspectos Prioritarios</i>	339
8.2.1.2.	<i>Barreras para la implementación del proyecto</i>	342

8.2.1.3. Decálogo de Buenas Prácticas para la implementación de ApS.....	343
8.2.2. Papel del profesorado en la formación de aps	346
8.2.3. Papel del estudiante en la implementación de aps	360
CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN INVESTIGADORA.....	375
9.1. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO DOCUMENTAL	376
9.2. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EMPÍRICO	379
9.3. CONCLUSIONES DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN	392
9.4. LIMITACIONES Y FORTALEZAS.....	393
9.5. PROYECCIÓN INVESTIGADORA	395
9.6. CONSIDERACIONES FINALES	396
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	401
ANEXOS.....	427
Anexo 1	427
Anexo 2	435
Anexo 3	439

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Adaptación de la Pirámide de Miller (cognición y conducta).....	51
Figura 2. "Ser Competente".....	55
Figura 3. Pilares básicos de la Educación.	57
Figura 4. Relación de Competencias Profesionales para la futura labor docente	60
Figura 5. Categorías de Competencias Clave.	61
Figura 6. Relación Competencias proyectos Tunnig & Deseco	66
Figura 7. Relación entre los Pilares de la Educación y el Modelo Competencial	67
Figura 8. Modelos de Planes Formativos	69
Figura 9. Tipos de competencias del Proyecto Tunning.....	69
Figura 10. Tipos de competencias a partir del Libro Blanco	76
Figura 11. Materias para la propuesta de un Título de Grado y distribución de ECTS ..	79
Figura 12. Materias y competencias de la Formación Básica.....	83
Figura 13. Materias del Módulo didáctico y disciplinar	84
Figura 14. Materias y Competencias del Módulo Prácticum	84
Figura 15. Modelo de Formación Permanente del Profesorado.....	85
Figura 16. Proceso de aprendizaje de Dewey	94
Figura 17. Raíces pedagógicas del ApS.....	95
Figura 18. Evolución del Término	97
Figura 19. Criterios de las 4R	101
Figura 20. ApS en Educación Formal	104
Figura 21. Elementos esenciales del Aprendizaje-Servicio	106
Figura 22. Cuadrantes del Aprendizaje-Servicio.....	109
Figura 23. Ejes y Cuadrantes del Aprendizaje-Servicio.....	110
Figura 24. Rol del docente en un proyecto de ApS	117
Figura 25. Tipología de Proyectos de ApS universitarios	123
Figura 26. Objetivos de Proyectos de ApS universitarios.....	124
Figura 27. Características de los Proyectos de ApS.....	128
Figura 28. Ejes del Aprendizaje Experiencial	130
Figura 29. Factores para la Responsabilidad Cívica	131
Figura 30. Fase 0. Funciones Prioritarias	135
Figura 31. Modelo de Planificación Previa a los Proyectos de ApS.....	135
Figura 32. Diferencias de Acciones de posibilitan ApS.....	137
Figura 33. Tipos de Servicio y sus Acciones	140
Figura 34. Bases metodológicas para Planes de Estudio.....	147
Figura 35. Evolución del ApS en EEUU.....	148
Figura 36. Mejoras en la Metodología de ApS.	149
Figura 37. Distribución del ApS en función del contexto educativo en Latinoamérica	151
Figura 38. Elementos para la Calidad de Institucionalización del ApS.....	179
Figura 39. Dimensiones para la implementación del ApS en la Universidad	182
Figura 40. Condiciones para la implementación de un ApS de calidad	188

Figura 41. Componentes del Aprendizaje.	191
Figura 42. Variables Dependientes.....	208
Figura 43. Competencia Científica y su relación con los ítems del Cuestionario.....	216
Figura 44. Competencia Intra-Interpersonal y su relación con los ítems del Cuestionario	217
Figura 45. Competencia Didáctica y su relación con los ítems del Cuestionario	217
Figura 46. Competencia Organizativa y su relación con los ítems del Cuestionario....	218
Figura 47. Competencia en Gestión de la Convivencia y su relación con los ítems.....	218
Figura 48. Competencia Trabajo en Equipo y su relación con los ítems del Cuestionario	219
Figura 49. Competencia Innovación y Mejora y su relación con los ítems del Cuestionario.....	219
Figura 50. Competencia Lingüística y su relación con los ítems del Cuestionario	220
Figura 51. Competencia Digital y su relación con los ítems del Cuestionario.....	220
Figura 52. Competencia Social-Relacionaly su relación con los ítems del Cuestionario	221
Figura 53. Valoración Final de la Validación de Expertos.....	234
Figura 54. Retos de los Proyectos de ApS Universitarios	317
Figura 55. Factores y Dimensiones previas a la implementación de ApS	340
Figura 56. Decálogo de Buenas Prácticas de ApS.....	345
Figura 57. Tareas del Equipo Docente impulsor del proyecto de ApS	349
Figura 58. Funciones y responsabilidades de cada docente	350
Figura 59. Formación docente en Colectivos previa al Servicio de estudiante.....	351
Figura 60. Aspectos relevantes en el diseño de proyectos de ApS.....	353
Figura 61. Acciones necesarias para la planificación docente	355
Figura 62. Planificación del Servicio en las Entidades Sociales	357
Figura 63. Acciones necesarias para la Celebración e Impacto de la metodología	359

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribución de la muestra en función de la edad de los estudiantes.....	245
Gráfico 2. Distribución de la muestra según el sexo de los estudiantes.....	245
Gráfico 3. Conocimiento de la metodología ApS	246
Gráfico 4. Asignatura con metodología ApS.....	246
Gráfico 5. Duración de las experiencias ApS	247
Gráfico 6. Lugar de las experiencias ApS.....	247
Gráfico 7. Ámbitos de las experiencias ApS	248
Gráfico 8. Muestra objeto de estudio	258
Gráfico 9. Muestra objeto de estudio en porcentajes	259
Gráfico 10. Descripción de la muestra en función de la edad.....	259
Gráfico 11. Descripción de la muestra en función de la edad y el porcentaje acumulado	260
Gráfico 12. Descripción de la muestra en función del Sexo.....	260
Gráfico 13. Descripción de la muestra en función de las Menciones en 4º Curso	261
Gráfico 14. Descripción de la muestra en función del Conocimiento sobre la Metodología de ApS	262
Gráfico 15. Descripción de la muestra en función de su participación en proyectos de ApS.....	262
Gráfico 16. Descripción de la muestra en función de la Duración del Servicio de ApS	263
Gráfico 17. Descripción de la muestra en función de la Duración del Servicio de ApS	264
Gráfico 18. Descripción de la muestra en función del Lugar donde se realiza el Servicio de ApS.....	264
Gráfico 19. Descripción de la muestra en función de Otros Lugares del Servicio de ApS	265
Gráfico 20. Descripción de la muestra en función de los Destinatarios del Servicio de ApS.....	265
Gráfico 21. Descripción de la muestra en función del Ámbito del Servicio de ApS.....	266
Gráfico 22. Descripción de la muestra en función de Otros Ámbitos del Servicio de ApS	267
Gráfico 23. Medias de las competencias profesionales	268
Gráfico 24. Medias de las competencias profesionales en 1º Curso	269
Gráfico 25. Medias de las competencias profesionales en 2º Curso	270
Gráfico 26. Medias de las competencias profesionales en 3º Curso	270
Gráfico 27. Medias de las competencias profesionales en 4º Curso	271
Gráfico 28. Mención y Elección de ApS	278
Gráfico 29. Análisis de la Competencia Intrapersonal	279
Gráfico 30. Análisis de la Competencia Científica	279
Gráfico 31. Análisis de la Competencia Científica	280
Gráfico 32. Análisis de la Competencia Organizativa	281
Gráfico 33. Análisis de la Competencia Convivencia.....	282

Gráfico 34. Análisis de la Competencia Trabajo en Equipo	282
Gráfico 35. Análisis de la Competencia Innovación	283
Gráfico 36. Análisis de la Competencia Comunicativa	283
Gráfico 37. Análisis de la Competencia Digital	284
Gráfico 38. Análisis de la Competencia Social	285

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Clasificación de Competencias.....	58
Tabla 2. Relación de Objetivos con Competencias.....	63
Tabla 3. Metodología para definir un modelo	70
Tabla 4. Modelo centrado en Competencias	72
Tabla 5. Planes de estudio de Educación Superior.....	73
Tabla 6. Estructura en materia de Competencias	74
Tabla 7. Competencias Específicas Comunes a todos los títulos de Maestro.....	76
Tabla 8. Fundamentos básicos del ApS	96
Tabla 9. Áreas básicas de la metodología de ApS	96
Tabla 10. Qué es ApS y qué no es ApS.....	108
Tabla 11. Fases Previas de ApS y Emociones del Estudiante.....	115
Tabla 12. Fases de los Proyectos de ApS	133
Tabla 13. Fases de los Proyectos de ApS según Tapia	134
Tabla 14. Variables de Escala Nominal del Cuestionario.....	209
Tabla 15. Variables de Escala Intevalar del Cuestionario.....	210
Tabla 16. Comparativa de Competencias según Modelo Europeo y Modelo de CYL ..	216
Tabla 17. Relación de ítems correspondientes con las preguntas abiertas	223
Tabla 18. Guión para la realización del Grupo Focal	238
Tabla 19. Descriptivos de las Competencias Profesionales.....	249
Tabla 20. Mejora de las Competencias Profesionales.....	250
Tabla 21. Análisis de Fiabilidad del Cuestionario	251
Tabla 22. Análisis de alfa de Cronbach en cada subescala del cuestionario.....	252
Tabla 23. Análisis de Fiabilidad por competencias (Alfa de Cronbach).....	253
Tabla 24. Análisis de Varianza total explicado.....	253
Tabla 25. Análisis de Componentes Rotados.....	254
Tabla 26. Comparativa entre Competencias y Edades del alumnado.....	272
Tabla 27. Comparativa entre Competencias y Cursos del alumnado	273
Tabla 28. Comparativa entre Competencias y Sexo del alumnado. Prueba T	273
Tabla 29. Comparativa entre Competencias y Alumnos que si han realizado ApS. Prueba T.....	275
Tabla 30. Comparativa entre Competencias y Alumnos que conocen ApS. Prueba T.	276
Tabla 31. Comparativa entre Competencias y Menciones de Alumnos que conocen ApS. Prueba T.....	277
Tabla 32. Dimensiones del Análisis Cualitativo de Estudiantes	318
Tabla 33. Relación de actividades formativas	333
Tabla 34. Actividades de evaluación	334
Tabla 35. Actividades de evaluación en convocatoria Extraordinaria	335
Tabla 36. Cronograma Orientativo	336
Tabla 37. Cronograma Formativo.....	347
Tabla 38. Tareas de la 1ª Evaluación	362

Tabla 39. Tareas de la 2ª Evaluación	366
Tabla 40. Tareas de la 3ª Evaluación	370
Tabla 41. Etapas, fases, pasos y objetivos para el seguimiento de formación docente en ApS.....	441
Tabla 42. Descriptivos de las competencias.....	443
Tabla 43. Herramientas y Aplicaciones que mejoran la Competencia Digital	444
Tabla 44. Rúbrica de Evaluación Sumativa	445

NOTA: en esta Tesis Doctoral el uso del masculino debe entenderse en sentido genérico, referido tanto a hombres como a mujeres

RESUMEN

Desde el Espacio Europeo de Educación Superior se hace especial hincapié en la necesidad de desarrollar competencias profesionales en los estudiantes de Educación Superior con el fin de adecuar la formación de las aulas a la realidad social. Un análisis detallado del sistema educativo actual pone de manifiesto la discrepancia existente entre la formación teórica recibida y su aplicación práctica en un entorno real. En este sentido, un sistema educacional que integre y promueva la movilidad de los estudiantes fuera del contexto aula, permitiría aumentar su capacidad de respuesta ante las necesidades reales de la sociedad.

En este marco, la presente investigación aborda el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros graduados en Educación Primaria, con el fin de analizar y comprender cómo son percibidas por los estudiantes. El Aprendizaje-Servicio (ApS) se propone como metodología óptima para la mejora de dichas competencias porque permite que los estudiantes adquieran conocimientos curriculares a través del contacto directo con la realidad. Este estudio evidencia los beneficios del ApS como herramienta potenciadora de las competencias profesionales, revelándose, así como una propuesta pedagógica idónea para su integración en el Sistema de Educación Superior a nivel nacional e internacional.

El objetivo de esta tesis es analizar la percepción que los estudiantes del Grado de Educación Primaria tienen sobre el empleo de la metodología del ApS y el impacto directo de esta sobre sus competencias profesionales.

Esta tesis, se ha realizado en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. La metodología utilizada se basa en una revisión bibliográfica exhaustiva de las temáticas de ApS y competencias profesionales.

Para ello se ha empleado un análisis ex post-facto prospectivo basado en un modelo mixto que abarca los siguientes aspectos: revisión bibliográfica, análisis cuantitativo, análisis cualitativo y propuesta de innovación.

En el análisis cuantitativo se ha realizado un muestreo no probabilístico intencional, seleccionando como objeto de estudio una muestra de 803 estudiantes

del Grado de Educación Primaria de la UAM. Para la realización del análisis cuantitativo se ha diseñado un cuestionario como instrumento de recogida de información. El estudio se ha complementado con un análisis cualitativo de la información recogida, a través de un grupo de discusión. Cabe destacar que el modelo mixto aplicado confiere una mayor fiabilidad a los resultados obtenidos.

Uno de los principales logros de esta tesis es la creación de un cuestionario que vincula ApS y competencias profesionales, lo cual representa un aporte innovador en el ámbito de las metodologías activas puesto que este es el primer estudio que relaciona ambos constructos.

Es importante señalar que las pruebas de validez y fiabilidad permiten afirmar que el modelo propuesto es representativo del objeto de estudio. Así mismo, el análisis cualitativo realizado en torno al grupo focal, muestra las percepciones de los estudiantes en la materia. Estos datos han permitido contrastar las hipótesis obtenidas a partir de la información recogida en el cuestionario con las valoraciones del grupo focal. El resultado final de ambos análisis confirma las hipótesis de investigación propuestas.

En base a los resultados de este estudio se puede concluir que los estudiantes que participan en proyectos de ApS, perciben una clara mejora en el desarrollo de sus competencias profesionales. Otra de las conclusiones derivadas de este estudio es la existencia de carencias formativas en los proyectos de ApS y por ello se ofrece una propuesta de innovación formativa adaptada a las carencias identificadas. Esta propuesta ofrece una formación específica en la metodología mediante la creación de una asignatura optativa adaptada a la formación de la muestra de estudio. Además, con el objetivo de ofrecer un recurso óptimo para futuros docentes o actuales estudiantes del Grado de Magisterio, se presenta una guía para la implementación de la metodología en los Centros Educativos.

Los resultados obtenidos en esta tesis coinciden con investigaciones relevantes en la materia. Estas, sitúan la metodología ApS como una herramienta valiosa para conseguir una transformación educativa, real, tangible y basada en las demandas de la sociedad. En definitiva, una educación al servicio de la sociedad, donde la formación debe avanzar hacia la innovación y calidad educativa

Palabras Clave: Aprendizaje-Servicio; Competencias Profesionales; Grado en Educación Primaria; Educación Superior.

ABSTRACT

The European Higher Education Area emphasizes the need to develop the Higher Education students' professional skills in order to adapt their classroom learning experience to the social reality. A detailed study of the current education system highlights the existing gap between the theoretical training received and its practical application in a real environment. In this sense, an educational system aimed at integrating and promoting students' mobility outside the classroom context, would increase their ability to meet the real needs of today's society.

Within this framework, the present research deals with the development of professional competences for future Primary Teacher Education graduates in order to study and understand how they are perceived by students. Service-Learning (S-L) is then proposed as the optimal methodology for improving professional competences since it allows students to acquire knowledge upon direct contact with reality. This study shows the benefits of S-L as a promoting tool for improving professional competences, making it an ideal teaching approach to be integrated in the Higher Education Area both nationally and internationally.

The main goal of this thesis is to analyze the perception of Primary Teacher Education undergraduates with regard to the application of S-L methodology and how it influences the development of their professional competences.

The present work developed for this dissertation was carried out at the Faculty of Teacher Training and Education of the Autonomous University of Madrid (Universidad Autónoma de Madrid, UAM). The methodology used in this thesis involves a detailed literature survey about Service-Learning themes and professional competences. With this aim in mind, an ex post facto study has been applied, based on a mixed model that addresses the following aspects: bibliographic review, quantitative analysis, qualitative analysis and innovation proposal.

The quantitative analysis involves an intentional, non-probabilistic sampling, in which 803 UAM's Primary Teacher Education undergraduates were chosen as sample.

To carry out the quantitative analysis, a questionnaire has been designed as an instrument for collecting information. The study has been complemented with a qualitative analysis of the information gathered from a focus group. It should be noted that the mixed model applied in the present work confers greater reliability to the results obtained.

One of the main achievements of this thesis is the creation of a questionnaire that links S-L and professional competences. It is worth mentioning that it is an innovative contribution to the field of active methodologies since this is the first study relating both constructs.

It is important to note that the validity and reliability tests let us state that the proposed model is representative of the object of study. Likewise, the qualitative analysis carried out around the focus group reflects the students' views about the subject-matter. Focus group's data were compared and contrasted with those obtained from the questionnaire. The conclusion inferred from both analyses supports the proposed hypotheses.

The results of our study evidence that the students involved in S-L projects perceive a significant improvement in the development of their professional skills. Another finding from this study is the existence of training deficiencies in ApS projects; in this regard, a proposal for training innovation adapted to the identified limitations has been presented. This proposal offers a specific training in methodology through the creation of an elective course that will be specifically designed for improving professional skills of the study case. In addition, with the aim of providing future teachers, which are current students of the Primary Teacher Education Degree, with better tools for improving their professional competences, a guide for the implementation of the methodology in Educational Institutions is presented.

Our results agree with relevant research in the field, which place the S-L methodology as a valuable resource to achieve an educational transformation, real, tangible and based on today's society demands. In short, an education at the service of society, where training must move towards innovation and educational quality.

Keywords: Service-Learning; Professional Competences; Primary Teacher Education Degree; Higher Education.

CAPÍTULO 1
INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

*“El gran objetivo del aprendizaje
no es el conocimiento
sino la acción”
Herbert Spencer*

En el Espacio Europeo de Educación Superior convergen diferentes metodologías de acción encaminadas a vincular el currículum y la realidad educativa, es por ello por lo que, desde el punto de vista educativo, estamos asistiendo a una necesaria transformación de la Figura y rol del docente capaz de traspasar la concepción arcaica de la educación como única fuente de conocimiento (UNESCO, 1998).

Así, el reto de esta nueva forma de entender el currículum supone un desafío mayor para docentes y estudiantes más allá de la mera transmisión de contenidos; se pretende diseñar modalidades y metodologías que permitan al estudiante conseguir las competencias que se establecen para cada etapa educativa potenciando sus propias capacidades y habilidades (De Miguel, 2009). Este es uno de los retos a los que la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) pretende dar respuesta, sirviendo como puente entre cualquier tipología de educación y las necesidades reales de una sociedad plural y cambiante.

Desde las instituciones universitarias se persigue que los propios estudiantes sean los encargados de reflexionar sobre su praxis educativa a través de las acciones formativas diarias, superando concepciones tradicionales que situaban al estudiante como sujeto pasivo de aprendizaje, limitado a aceptar los contenidos doctrinales (Martínez, 2014; Tapia, 2008).

Ante esta realidad, es tarea de la enseñanza impartida en las Instituciones Educativas el hecho de formar a ciudadanos comprometidos con sus realidades más próximas mediante su implicación en una sociedad cada vez más necesitada de nuevas alternativas de acción. En esta línea, Bolívar y Escudero (2008) reflexionan acerca del nuevo modelo de educación que apuesta por la unión de los valores sociales, culturales y educativos en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, como forma de transformación de la cultura educativa.

En la actualidad, es el propio estudiante el protagonista de su proceso de aprendizaje, en el cual se otorga más valor al aprendizaje por competencias que a la transmisión de contenidos, de ahí que haya surgido una transformación integral en los métodos de Enseñanza-Aprendizaje.

Ferrán-Zubillaga y Guinot-Viciano (2012) defienden que los planes de estudios universitarios deben basarse en un modelo holista que sea capaz de aunar, en una misma línea educacional, la complejidad de las habilidades, destrezas y conocimientos a construir y la interacción de estos mismos con las actitudes y principios éticos del sujeto que aprende. De este modo, desde la institución universitaria no sólo se debe formar al estudiante para que pueda afrontar los cambios sociales, sino que también se debe enseñar al sujeto a adaptarse a los nuevos perfiles profesionales basados en competencias. Esto implica que un óptimo proceso de Enseñanza-Aprendizaje estará condicionado a la adquisición y desarrollo de competencias, capacidades y destrezas que permitan al futuro docente adaptarse a los nuevos entornos educativos (Inciarte, Parra-Sandoval y Bozo, 2010; Martínez Vivot, 2012).

Por todo ello, se busca dotar al aprendizaje de significado a través de una formación de carácter integral donde, por un lado, los sujetos que aprenden no sólo sepan hacer, sino que también se involucren de forma activa en el proceso de aprendizaje, aprendiendo a aprender. En este mismo sentido, los docentes deben

aprender a enseñar de forma significativa y adecuada a la realidad educativa que acontece (Zabalza, 2006). De este modo, cobra especial significado lograr una óptima formación del profesorado como la herramienta más adecuada para el fomento de la ética y del desarrollo personal y social del estudiante. Así el ApS es entendido como la metodología que permitirá redescubrir y dotar de significado al aprendizaje integral, activo y experiencial del sujeto que aprende (Molina, Montiel y González, 2012).

Desde hace años se viene planteando la necesidad de entender la formación como un paso más allá de la transmisión de conocimientos. En este contexto, el Informe Delors (1996) establece que la Educación ha de sustentarse en cuatro pilares fundamentales: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir; lo que pone de manifiesto la necesidad de otorgar un gran valor a las competencias que tienen que adquirir los sujetos que aprenden. En este sentido, de acuerdo con Tejada (1999, 2006 y 2013), se entienden las competencias como todos los recursos que forman parte del proceso de Enseñanza-Aprendizaje y no sólo como las capacidades adquiridas durante el proceso de formación.

Así mismo, cuando nos aproximamos al concepto de competencias profesionales, Monereo (2007) las define como las capacidades y habilidades que todo docente debe poseer. A partir de esta definición, resulta complejo acotar el término en un campo tan amplio como la educación, donde todas las habilidades, actitudes, aptitudes y destrezas juegan un papel tan importante. No obstante, este mismo autor propone un concepto sistémico e integral de competencias, definiéndolas como el conjunto de conocimientos y estrategias que permiten al docente enfrentarse a su realidad educativa diaria de forma resiliente, afrontando con éxito las dificultades derivadas de su praxis educativa.

Así, tal y como recoge el Informe Talis (2009), las competencias profesionales que se contemplan para tal fin son diez: competencia científica, competencia intra e interpersonal, competencia didáctica, competencia organizativa y de gestión del centro, competencia en gestión de la convivencia, competencia en trabajo en equipo, competencia en innovación y mejora, competencia lingüístico-comunicativa, competencia digital y competencia social-relacional.

En base a este informe, desde la presente investigación se ha apostado por adaptar el modelo de competencias profesionales del profesorado elaborado bajo la orientación de la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado (2011), en el cual se recoge que las competencias profesionales que todo futuro docente debe desarrollar a través de su plan de estudios universitario, debe atender a las siguientes competencias y a los conceptos que se vinculan a las mismas, tal y como se recoge a continuación:

Competencia Intra e Interpersonal: el docente debe tratar de forma empática a sus alumnos y saber adaptarse en cada situación a las peculiaridades de su praxis educativa. Con el desarrollo de esta competencia, se pretende que los estudiantes desenvuelvan su capacidad de escucha, empatía, trabajo en equipo y compromiso.

Competencia Didáctica: el docente debe poseer las habilidades y capacidades necesarias para incentivar el aprendizaje de sus alumnos. Debe conocer los modelos de gestión del aula, la organización espacial de los contextos y las propuestas didácticas afines a los contextos de acción.

Competencia Científica: El docente debe poseer esta competencia para poder transmitir los conocimientos sobre la materia que imparte, términos conceptuales, procedimientos y métodos de aprendizaje. Se pretende que los docentes muestren inquietudes y comportamientos que conduzcan hacia la participación en la construcción del campo del saber.

Competencia Organizativa y de Gestión del Centro: El docente debe conocer los recursos humanos, la organización y la normativa del centro. Su capacidad de reciclaje y la predisposición hacia el aprendizaje continuo permitirán su correcta adaptación a imprevistos de forma eficaz, tomando las decisiones oportunas en cada momento.

Competencia en Gestión de la Convivencia: Se requiere por parte del docente capacidad de gestión para el fomento un liderazgo distribuido en su praxis diaria. Un clima social y emocional adecuado contribuirá a la rápida detección de situaciones conflictivas y la búsqueda de soluciones ajustadas a la realidad a través de la propia dinamización de los estudiantes.

Competencia en Trabajo en Equipo: El docente que conoce nuevos métodos de trabajo en el aula a través de dinámicas de grupo y técnicas de trabajo colaborativo contribuirá a la creación de capacidades de cooperación, participación, dinamización y negociación de sus estudiantes.

Competencia en Innovación y Mejora: El docente conoce las nuevas actualizaciones curriculares, los planes de mejora del centro así como los nuevos procesos de enseñanza aprendizaje en tendencias pedagógicas.

Competencia Lingüístico – Comunicativa: El docente conoce el funcionamiento del lenguaje y las normas de uso así como las bases para ser un buen comunicador, lo que le permite emplear un código lingüístico adecuado, el óptimo manejo del espacio y las distancias interpersonales en los actos comunicativos.

Competencia Digital: El docente conoce las nuevas tecnologías y los entornos virtuales de aprendizaje, la creación y gestión de equipos y redes de trabajo conjunto, así como las normas básicas de uso de equipos y navegación on-line.

Competencia Social-Relacional: El docente conoce el dominio del lenguaje, las ventajas de la escucha activa y el control de la ansiedad, lo que le permite desarrollar capacidades de observación y análisis, motivación e implicación de todos los estudiantes en el aula.

Aunque a priori pueda resultar compleja la adquisición de estas diez competencias por los futuros docentes (ANECA, 2005), existe una metodología didáctica óptima, que constituye el objeto principal de esta tesis, la cual permite trabajar desde y para el desarrollo de las competencias profesionales: el Aprendizaje-Servicio.

El término *Service Learnig* (Aprendizaje-Servicio, ApS) fue empleado por primera vez en 1967 (Sigmon y Ramsey, 1994) para referirse a la combinación de la proyección educativa del alumno y la puesta en marcha de acciones encaminadas a satisfacer las necesidades reales de la sociedad.

A partir de numerosas investigaciones al respecto, se comprende que en la metodología de Aprendizaje-Servicio las personas que ayudan, aprenden actuando y saben qué quieren lograr, así como las personas a las cuales se les ofrece la ayuda no

tienen una función pasiva, sino que se involucran en su propio proceso de mejora (Fuertes, 2013).

En España, Puig y Palos (2006) definen Aprendizaje Servicio como una propuesta educativa capaz de aunar procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un mismo proyecto, en el cual los sujetos se formen al mismo tiempo que trabajan sobre necesidades reales de la sociedad en la que viven, con el fin de mejorar la misma. En esta línea, Puig (2011) señala que los principios fundamentales del ApS se basan en dos motivaciones principales: educar para dar y poder recibir con la ayuda de otros y conectar las instituciones educativas, como la Universidad, con la realidad social de los propios sujetos. El aprendizaje sólo se puede desarrollar a través de la acción, así como, los valores de cada persona, que solo serán adquiridos a través de su práctica. Por ello, el auge del ApS en educación, surge como consecuencia a las necesidades de la sociedad no cubiertas de una forma útil (Fuertes, 2013).

Furco (2003), Halsted (1998) y Tapia (2004) unifican criterios en torno a la concepción de Aprendizaje-Servicio como una metodología de Enseñanza-Aprendizaje, que permite poner en práctica diferentes competencias. Furco (2003) va más allá en la definición del término ApS, indicando que los estudiantes logran una mayor comprensión de lo académico cuando son capaces de desarrollar plenamente sus competencias y conocimientos en beneficio de la sociedad. Así, Folgueiras, Luna y Puig (2011) definen Aprendizaje-Servicio como la metodología que permite formar parte directa al alumno en el contexto más próximo, permitiéndole adaptarse a sus propias necesidades y a una realidad plural y cambiante para cada educando. En esta misma línea, Puig, Batlle, Bosch y Palos (2006), definen el ApS como una propuesta educativa que unifica procesos de aprendizaje y procesos de servicio a la comunidad, con el único fin de cubrir las necesidades reales de la sociedad en su conjunto, integrado por la sociedad, pero también por los estudiantes, quienes prestan su ayuda, trabajo y colaboración a la misma. Por todo ello, es tan importante la reflexión sistémica de las actividades realizadas durante todo el proceso de ApS, pues de ella dependerá el nivel de éxito del aprendizaje, tal y como señalan Páez y Puig (2013).

Para Tapia (2008) el concepto de ApS tiene su origen en las Universidades y aparece como tal a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, cuando impera la

necesidad de extensión universitaria, intentando integrar el entorno y las instituciones sociales con los propios centros universitarios, con el fin de dar respuestas útiles a las necesidades reales de la sociedad. De este modo se pone de manifiesto que la participación de los estudiantes en la vida de los centros es fundamental para dotar de significado cualquier proceso de aprendizaje.

En esta línea, Francisco y Moliner (2010) otorgan una gran importancia a la participación activa de la Universidad en los proyectos de Aprendizaje-Servicio, impulsando de este modo la competencia social de todos los miembros de la Comunidad Universitaria. García y Cotrina (2012) apuestan por una Universidad inclusiva, donde todos los estudiantes tengan una participación activa en la vida de la Universidad, donde los docentes adapten sus metodologías a las necesidades reales de sus alumnos y éstos puedan extrapolar sus aprendizajes a su verdadera realidad social. A través del Aprendizaje-Servicio se pretende lograr una sociedad más justa y cohesionada (Martínez, 2014).

Autores como Echeíta y Ainscow (2011) consideran que para que se produzca una verdadera inclusión en el Sistema Educativo, ésta debe venir precedida por una clara inclusión social, donde todas las personas se comprometan con una sociedad más justa y equilibrada.

Así, el Aprendizaje-Servicio debe tener activas y unidas sus dos dimensiones básicas: la contribución al bien común y la promoción de conocimientos, destrezas, competencias y valores de los estudiantes que forman parte del proceso. Por ello, se debe concebir el ApS como un único elemento que debe contener tres factores básicos para ser considerado Aprendizaje-Servicio: detección de necesidades, acciones encaminadas a satisfacer esas necesidades y la adquisición de competencias, contenidos y valores para tal fin (Puig, 2009; Tapia, 2004).

Es por ello por lo que los proyectos de ApS deben satisfacer al menos los siguientes requisitos: plantear y desarrollar aprendizajes estrechamente vinculados al currículum escolar; el proceso de aprendizaje debe tener apertura hacia la Comunidad y el estudiante debe ser el claro protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje (Tapia, 2007).

En base a la investigación realizada, se entiende que, en el mundo actual, se requieren nuevas formas de relaciones humanas fundadas en los derechos universales (Subirats, 2013), donde la metodología de aprendizaje más útil para combatir las desigualdades requiere una nueva concepción del proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

El ApS constituye una herramienta muy poderosa para la formación de personas comprometidas con la sociedad. Para ello, se debe contemplar y valorar la heterogeneidad y promover el desarrollo de proyectos de ApS, en función de las necesidades reales de la sociedad. Además estos proyectos deben perseguir un cambio social sistémico de tal índole que todos los agentes implicados en la cultura del centro deban formar parte del mismo para conseguir cambios significativos y duraderos en la propia comunidad educativa. Tal y como señalan Bolívar y Escudero (2008), la familia, escuela, comunidad y estado, deben participar en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje si se quiere dotar de significado tal aprendizaje. Para ello, debemos tener en cuenta que, actualmente, existen carencias en la metodología de Aprendizaje-Servicio, centradas en la falta de una adecuada formación y aplicación de la misma. No es posible crear buenos programas de Aprendizaje-Servicio sin conocer en qué deben estar basados, qué los hace diferentes y sobre todo de qué forma impulsarlos (Sotelino, 2014).

Además, es esencial una adecuada formación, pero no cabe pensar en una formación puntual que sirva para solucionar posibles problemas, sino que, tal y como indica Escudero (2012), se debe entender la formación como un proceso constante, a lo largo de toda la vida, donde los estudiantes tengan la posibilidad de aprender a enseñar y enseñar a aprender. Aportaciones como la de García y Cotrina (2015), ponen de manifiesto la necesidad de construir una formación del profesorado ética, profesional, efectiva y responsable en materia de Aprendizaje-Servicio. Investigaciones recientes en materia de ApS como las de Novella (2013), Rubio, Prats y Gómez (2013) y Tapia, Amar, Montes, Tapia y Yaber (2013) realzan la óptima repercusión que los programas basados en la metodología ApS tienen para la mejora de la autoestima de los alumnos, sus habilidades comunicativas, capacidad de liderazgo, actitudes pro-sociales y resiliencia (Villa y Poblete, 2008).

Es por tanto esencial que todos estos programas partan de una formación adecuada a las necesidades reales de toda la comunidad, donde no solo sirva para aportar conocimientos sino para adaptar, mejorar, cambiar, innovar y modificar diferentes actuaciones educativas capaces de transformar las competencias profesionales de los futuros docentes (Fuertes, 2014). En este contexto, Francisco y Moliner (2010) abogan por la idea de que la metodología en ApS suponga un cambio de roles y funciones entre docente y discente, capaces de transformar las prácticas educativas actuales, sustituyendo la metodología de la transmisión de conocimientos en clases magistrales dentro del aula, por tutorías grupales y evaluaciones continuas, donde el rol del docente será el de agente promotor de cambio y no el protagonista de la acción. Mediante esta nueva forma de trabajar con la metodología ApS se podrán trabajar las competencias, permitiendo al estudiante situarlo ante experiencias reales, en el ámbito de un aprendizaje integral (Ferrán-Zubillaga y Guinot-Viciano, 2012; Lorenzo y Matallanes, 2013).

A pesar de la demostrada importancia de la metodología ApS, no existen demasiadas evidencias científicas que demuestren que la metodología de ApS contribuye a la mejora de las competencias profesionales de los futuros docentes. Es por ello, y por las escasas investigaciones relacionadas con el objeto de estudio, por lo que se considera de especial relevancia científica la presente investigación, la cual arroja evidencias del impacto de dicha metodología en las competencias profesionales de los futuros docentes de Magisterio.

Con respecto a lo mencionado anteriormente, este trabajo pretende reflexionar sobre el proceso de adquisición de competencias profesionales de los maestros desde la modalidad de formación práctica de Aprendizaje-Servicio y diseñar un plan de formación que otorgue respuestas a las necesidades reales del estudiante, contexto y sociedad en su conjunto.

Para ello, la Tesis Doctoral se ha estructurado en tres bloques donde se abordan los aspectos que se indican a continuación:

El **Primer Bloque** está compuesto por los *Capítulos I, II, III y IV* en los que se abarca la conceptualización de competencias, la conceptualización del ApS, y la

evolución y estado del arte de las dos temáticas conceptuales del estudio: competencias profesionales y metodología ApS. Este primer bloque ofrece un recorrido histórico y conceptual en relación a los términos objeto de estudio, con el fin de vincular ambos constructos en una única metodología útil para el desempeño del perfil profesional de los Graduados de Magisterio de la UAM.

El **Segundo Bloque** engloba los tres capítulos de investigación (V, VI y VI). El *Capítulo V* está dedicado a la presentación de la muestra objeto de estudio, el planteamiento del problema y de las hipótesis formuladas en torno al mismo, el diseño de las variables y categorías de análisis objeto de estudio. En este capítulo también se recoge el diseño de instrumentos de recogida de datos válidos para medir la percepción que los estudiantes tienen de la mejora de sus competencias profesionales a través de la implementación de la metodología del ApS, como son un cuestionario y una batería de preguntas para la puesta en marcha de un grupo focal de estudiantes participantes en proyectos de ApS dentro de la UAM. Así mismo, en este capítulo se presenta la validación del cuestionario realizada por expertos y la aplicación del mismo.

El *Capítulo VI* está dedicado al análisis de datos cuantitativos realizado con el programa estadístico SPSS, con el fin de comprobar las hipótesis de investigación propuestas a partir de la validación y la aplicación del cuestionario. Este capítulo comienza con la aplicación del instrumento a la muestra piloto, los resultados psicométricos y el análisis cuantitativo de los datos a partir de la validez y fiabilidad del cuestionario.

El *Capítulo VII* cierra este bloque con el análisis cualitativo obtenido a partir de la aplicación de la parte abierta del cuestionario y del Grupo Focal, desde donde se recogen las aportaciones más relevantes de la investigación y las comprobaciones pertinentes de la misma. Entre las que destacan la mejora de la formación docente en metodologías activas, la necesidad de un seguimiento y coordinación entre instituciones educativas y Entidades Sociales, así como la efectividad del empleo de la metodología activa, ApS, para la mejora de las competencias profesionales en estudiantes del Grado de Magisterio de la UAM.

El **Tercer Bloque** comprende los Capítulos VIII y IX. El primero incluye la Propuesta de Innovación, desde donde se pretende ofrecer la posibilidad de

implementar proyectos de ApS útiles y eficaces en función de la Institución Educativa Pertinente y las dimensiones obtenidas en el anterior bloque de análisis de datos. Para ello, se presenta una propuesta formativa adaptada a las necesidades reales de la institución universitaria objeto de estudio y de los protagonistas del proceso de E-A, los estudiantes. En este mismo orden de ideas, se propone una formación específica integrada en los Planes de Estudio de la titulación que nos ocupa, con el fin de vincular competencias profesionales de la misma, currículo y servicio directo a las Entidades Sociales. Finalmente, se ofrecen unas pautas metodológicas, a modo de guía de implementación de proyectos de ApS para estudiantes que en próximos años opten por implementar en sus centros educativos de trabajo la metodología.

El *Capítulo IX* está destinado a las Conclusiones y Proyección Investigadora de la propia investigación objeto de estudio con el fin de sintetizar todas las aportaciones recogidas a lo largo de los capítulos de la presente investigación. Este capítulo finaliza con un pequeño apartado que data sobre la prospectiva en torno a la temática objeto de estudio y las investigaciones necesarias que sobre la misma serían recomendables en un futuro para mejorar notablemente el ámbito de la Educación y de la institucionalización del ApS en el sistema Universitario.

CAPÍTULO 2

DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

CAPÍTULO 2. DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

*“Enseñar no es transferir conocimiento,
sino crear las posibilidades
para su producción o su construcción.”
Paulo Freire*

En el presente capítulo se realiza la delimitación conceptual de las competencias profesionales con el objetivo de ofrecer una visión completa acerca del origen de las mismas, su tipología, la evolución e implementación dentro de los planes de estudio, y así finalizar con la conjugación de las mismas junto a la metodología de ApS en el ámbito universitario.

Con el fin de conocer las repercusiones que la evolución del constructo tiene para el ámbito universitario, se presentan las diferentes categorías y tipologías realizadas en la materia para aproximarnos a la concepción específica de competencia profesional en el ámbito académico que nos ocupa.

2.1. DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS

Muchas son las opiniones difundidas sobre el término “*competencia*” y escasas las aproximaciones a un concepto único sobre dicha noción. Por ello, resulta conveniente establecer una definición de competencias que englobe las principales características de las definiciones conocidas hasta el momento.

El término competencia, tal como indican Villa y Auzmendi (2003), se podría relacionar con el enfoque conductista, donde solo se presta atención a los comportamientos que se pueden contemplar; de este modo, en la década de los años setenta, se entiende la competencia como un constructo referido únicamente a los comportamientos observables del individuo.

En la actualidad, se ha ido evolucionando hacia una concepción sistémica del mismo término, donde se pone de manifiesto que es un todo que abarca mucho más que el momento histórico en el que transcurre (Fuertes, 2012).

Sin embargo, algunos autores como Cabrerizo, Castillo y Rubio (2010), indican que dicho término adquiere su significado completo debido a las grandes connotaciones históricas en las que se desarrolle, es decir, que no se puede otorgar un valor significativo al mismo sin conocer el ámbito y contexto de aplicación del mismo.

Esta argumentación sería válida para la investigación en curso, en tanto que las competencias sobre las que incide la presente se sitúan en el ámbito académico, y en concreto en el contexto universitario.

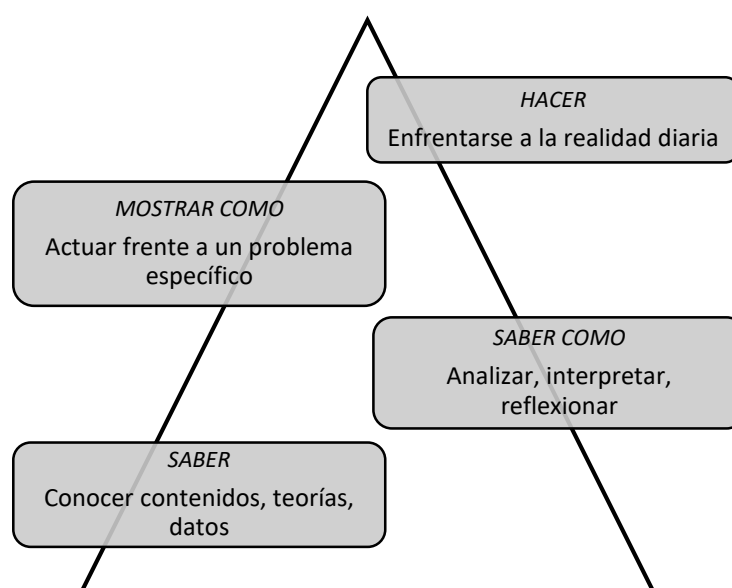
Es por ello por lo que se considera conveniente aclarar que las competencias deben integrar diversidad de recursos cognitivos que faciliten una respuesta efectiva y apropiada a las situaciones concretas (Parcerisa, 2004). Así, Rué y Martínez (2005) indican que las competencias son el resultado de la unión de aptitudes prácticas y cognitivas, que al trabajar de forma conjunta ponen en funcionamiento los conocimientos, emociones, actitudes, motivaciones y algunos elementos comportamentales y sociales como forma de responder a un problema.

En sintonía con estos autores, Miller (1990) propone una definición de competencia que integre cognición y conducta a través de una pirámide donde se reflejan los niveles de competencias en función de lo que el sujeto recuerda, integra,

hace y práctica. Aquello que el sujeto “sabe” y “sabe cómo”, hace referencia a los escalones más básicos de la pirámide, donde se sitúan los ámbitos y la cognición.

A medida que se sube en la pirámide, se hace referencia a todo aquello que tiene que ver con el comportamiento, por ello, en los siguientes escalones se encuentran “lo demuestra”, haciendo alusión a lo que el sujeto es capaz de hacer y en la cúspide de la Figura se puede hallar “hace” en relación a todo aquello que el sujeto realiza.

Figura 1. Adaptación de la Pirámide de Miller (cognición y conducta).



Fuente: Elaboración propia a partir de Miller (1990).

Miller (1990) señalaba que, para poder hablar de formación de calidad, ésta debería preparar al alumno para que fuese capaz de escalar progresivamente los escalones o lo que es lo mismo, los niveles de competencias. Así mismo, Perrenoud (2001) define el término como la actitud para poder enfrentarse a una realidad plural y cambiante de forma rápida, creativa y eficaz a través de diferentes recursos, saberes, capacidades, valores, actitudes y razonamiento con el fin de poder solucionar las situaciones problemáticas con éxito.

En esta misma línea, Zabalza (2001) señala que las competencias constituyen el producto final de la unión de conocimientos, habilidades y actitudes que se necesitan en el ámbito académico y por ello deben estar planteadas a través de un componente “operativo-práctico” que ayude a su adquisición. Así, Calbó (2009) indica que las

competencias son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que deben fusionarse para la realización de una acción concreta.

Bajo la misma concepción, Parcerisa (2006) señala que tener conocimientos o habilidades no significa haber adquirido las competencias necesarias, se necesita de una contextualización y aplicación a la realidad. Por ello, tal y como defiende Sarramona (2004) las competencias deben comprenderse como la capacidad de transferir conocimientos, habilidades y actitudes para la resolución de problemas. Así, entender las competencias como un todo, requiere una visión completa del conjunto, donde las competencias no son el compendio de numerosas capacidades (Noguera, 2002) que posee el individuo sino la habilidad para desarrollar aquellas que son indispensables para su desarrollo personal y social.

En base a este desarrollo, parece imprescindible señalar que el propio constructo requiere una revisión minuciosa en cuanto a las posibles fortalezas y carencias que se derivan del mismo. Así, Morin (1999) clasificaba las competencias en función de las limitaciones del conocimiento, conocimiento que posibilita el error, adquisición de conocimiento global y contextualizado, características de la condición humana, vivir en un mundo globalizado, afrontar las incertidumbres, ser comprensivo hacia los demás y disponer de una ética que nazca de la propia experiencia individual.

En ésta misma línea, Gallart y Jacinto (1995) hacen referencia a las fortalezas del término exponiendo que las competencias deben ser adaptadas a las realidades en función de la resolución del problema que surja, de ahí la importancia de una formación integral, que aglutine los dos campos de la educación, educación formal y educación no formal. Rodríguez Diéguez (2002) va un paso más allá y clasifica las competencias en técnicas y sociales, relacionadas con “saber aprender” y “hacer saber”.

No obstante, existen una serie de debilidades del propio concepto que deben tomarse como punto de partida para la mejora del mismo, tal y como reflejan autores como Ajello (1999) y De Miguel (2005). De este modo, resulta imprescindible identificar los contenidos que se deben transmitir en cada competencia: saber, saber hacer, saber ser y saber estar. Así resulta conveniente completar estas categorizaciones indicando que las competencias que realmente generarán en el profesional conocimientos

adaptables a las necesidades del contexto, serán únicamente aquellas que estén bien asimiladas por el sujeto.

Por ello, la necesidad de generar una visión sistémica y global del constructo permite que autores como Feito (2008), transgredan la concepción holística del término y se refieran al mismo como el conjunto de elementos esenciales para permitirle al sujeto desarrollar plenamente un proyecto personal de vida. Así, Le Boterf (2001) indica que las personas que adquieren estas competencias saben actuar y reaccionar ante una situación compleja transfiriendo conocimientos, aprendiendo y comprometiéndose con su desempeño profesional.

En España, el término competencia nace en el contexto de la formación profesional, tal y como señala Zabalza (2001). Pese a la dificultad en encontrar una definición concreta del término, resulta evidente que entre las múltiples definiciones que se han emitido al respecto, existen características comunes a todas como situar dicho término más allá de la mera adquisición de conocimientos, se dirigen hacia la problemática concreta y emplean todos los recursos a su alcance (Campo, 2014).

Partiendo de estas características comunes a las últimas investigaciones que se han difundido al respecto, se puede definir competencia como la metodología empleada para dar respuesta a las necesidades surgidas en una situación determinada, que será de distinta naturaleza en función del profesional que la ejerce. Más allá de los conocimientos que éste posea, sus habilidades, actitudes, aptitudes, valores y emociones serán los mecanismos con los que cuente para lograr ser competente y resiliente, adaptándose así a la realidad que acontezca. De esta forma, resulta evidente que, para fomentar una educación basada en competencias, los miembros de una comunidad educativa deberían compartir el mismo modelo de educación tal y como señalan autores como Carreras (2005). Para tal fin, la formación debe ser integral y sistémica donde se requiera que el estudiante tenga que poner en juego todas sus habilidades, aptitudes, actitudes, emociones, conocimientos y valores como forma de dar respuesta a las necesidades reales que surjan en su proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

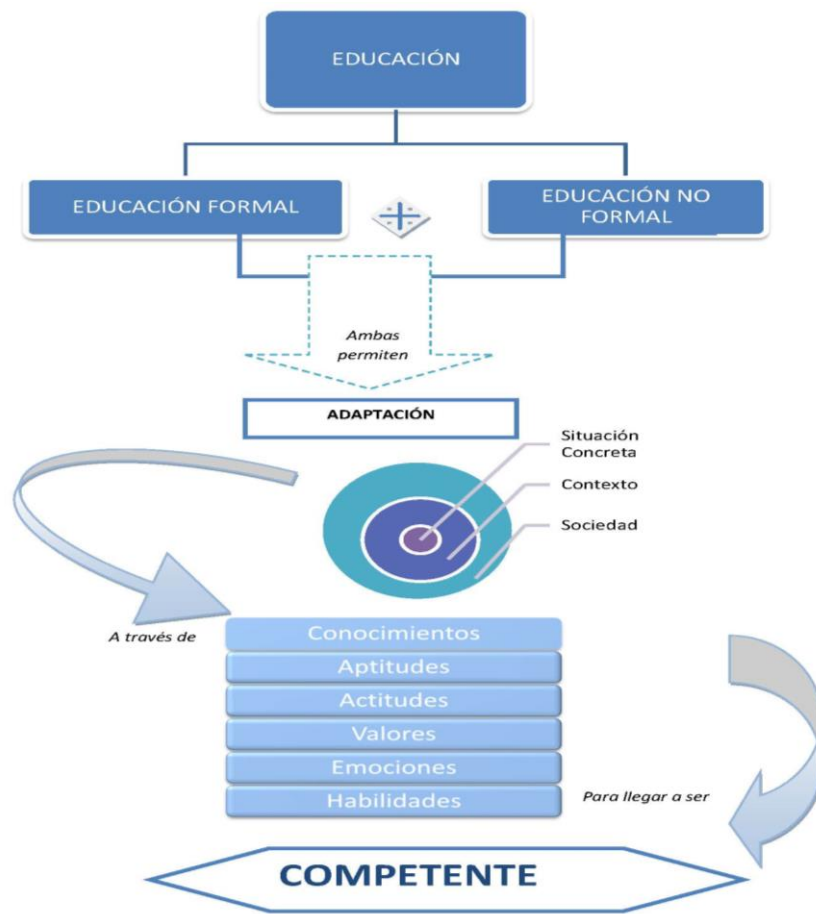
Todo ello requiere una adaptación a la realidad a través de los recursos con los que cada persona cuenta en cada momento con el fin de aplicarlos a la realidad social que tiene lugar en cada momento del desarrollo profesional, personal y social de cada individuo. No conviene olvidar que la educación es permanente y la sociedad demanda un aprendizaje sistémico e integral a lo largo de toda la vida (Yániz y Villardón, 2006). De lo que se extrae que las competencias solo se entienden y se pueden aprender si se derivan de la propia acción (Bozú y Herrera, 2009). Con el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior y el Proceso de Bolonia, la definición del término ha evolucionado hacia “ser competente”, lo que implica poseer unas habilidades sociales, aptitudes, actitudes, saber estar y saber ser.

Sin duda, con la puesta en marcha de un sistema educativo que sea capaz de unificar los beneficios de la educación no formal y educación formal, se reflejaría un escenario educativo distinto donde se primase la capacitación competencial del estudiante hacia una autonomía y resolución de problemáticas que traspasen el contexto educativo, hacia una sociedad que aprende nuevas formas de enfrentarse a los retos de la educación de un mañana. A través de la mejora de sus conocimientos, actitudes, aptitudes, valores y emociones que le empoderen para adaptarse y mejorar la sociedad (Mateos, Tello y Cerrillo, 2016).

Así, el Informe Delors (1997) establece que la Educación ha de sustentarse en cuatro pilares fundamentales: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir; lo que pone de manifiesto la necesidad de otorgar un gran valor a las competencias que tienen que adquirir los sujetos que aprenden.

En este sentido, de acuerdo con Tejada (1999 y 2013), se entienden las competencias como todos los recursos que forman parte del proceso de Enseñanza-Aprendizaje y no solo como las capacidades adquiridas en el proceso de formación. El proyecto OCDE-DESECO (2002) define competencia como la capacidad de dar respuesta a situaciones problemáticas y realizar multiplicidad de tareas de forma óptima, lo que implica integrar de forma adecuada habilidades, capacidades y componentes sociales como resolución a los problemas que surjan.

Figura 2. "Ser Competente"



Fuente: Elaboración Propia

Cuando nos aproximamos al concepto de competencias profesionales, Monereo (2007) las define como las capacidades y habilidades que todo docente debe poseer. A partir de esta definición, resulta complejo acotar el término en un campo tan amplio como la educación donde todas las habilidades, actitudes, aptitudes y destrezas juegan un papel tan importante. No obstante, este mismo autor se aproximó al concepto sistémico e integral de competencias, definiéndolas como el conjunto de conocimientos y estrategias que permiten al docente enfrentarse a su realidad educativa diaria de forma óptima, afrontando con éxito las dificultades derivadas de su praxis educativa.

Las competencias profesionales se pueden definir como la combinación de habilidades, conocimientos, actitudes y valores para realizar una docencia de calidad donde los docentes han de "saber y saber hacer" (Bozú y Herrera, 2009).

Un modelo sistémico basado en las competencias profesionales, requiere situar como núcleo fundamental el propio aprendizaje. Por encima de la enseñanza en sí misma, el verdadero protagonista debe ser el proceso de aprendizaje, flexible, abierto y en permanente cambio, nunca delimitado por el contexto escolar (Molina, Montiel y González, 2012). Muchas han sido las clasificaciones que se han realizado de competencias, en función de diversos informes, proyectos y características, en el siguiente apartado se recogen las principales clasificaciones de competencias realizadas hasta el momento (Informe Delors, proyecto Tuning, Proyecto DESECO, Descriptores de Dublín, Aneca y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

2.2. LAS COMPETENCIAS EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Se han ido sucediendo diferentes documentos que recogen la clasificación específica sobre competencias en torno al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Cada uno de los documentos hace referencia a un informe concreto donde figura una aproximación específica a cada una de las definiciones y la clasificación concreta del término competencia. De esta manera, es necesario detallar los aspectos más importantes que recoge cada uno de los informes.

2.2.1. Informe Delors

El Informe Delors surge en 1996 a petición de la UNESCO, como forma de dar respuesta a los nuevos retos del EEES, “la educación a lo largo de la vida”. Fue elaborado por una comisión de personas expertas en la materia, presidida por Delors. En dicho informe se recoge que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

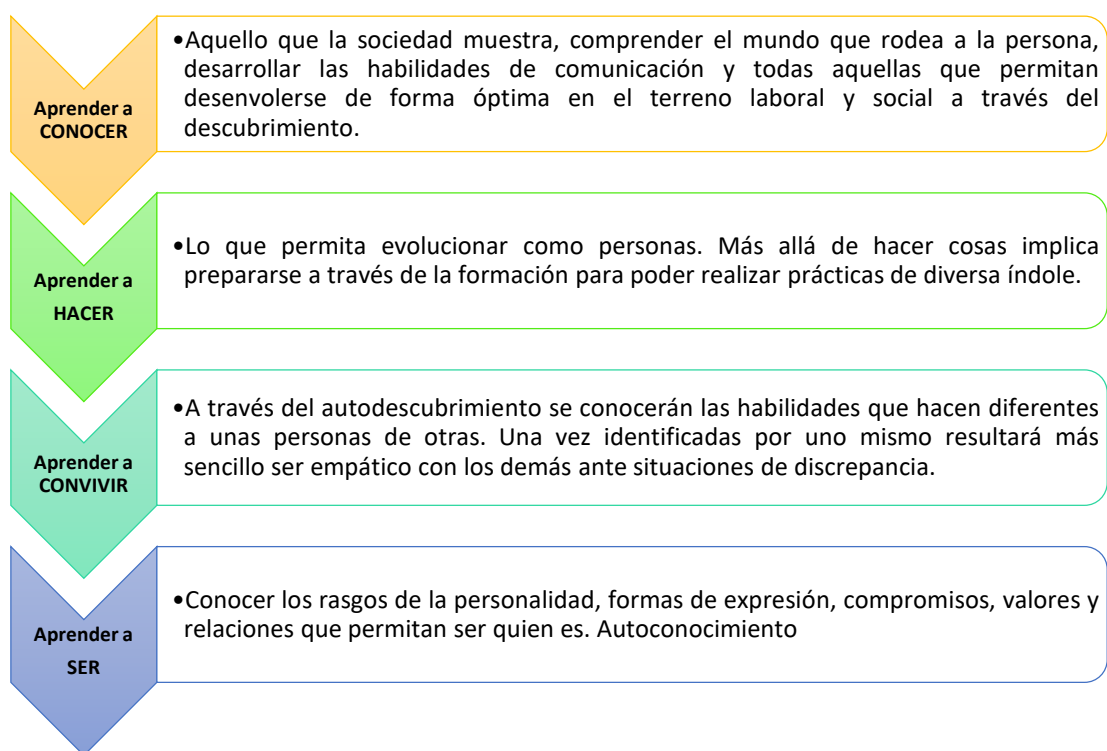
El informe Delors recoge el término educación como un concepto integrador. Más allá de la mera transmisión de conocimientos, donde la importancia reside en la obtención de resultados, este informe, centra especial interés en el aprendizaje vivencial “aprender a ser competentes socialmente”.

Se busca mejorar las capacidades básicas para poder afrontar nuevos retos a través de las habilidades, conocimientos, actitudes y valores adquiridos. De ahí la gran importancia de “aprender a ser” (Delors, 1997).

El reto de la educación actual es la superación del informe de Delors hacia un modelo de relación útil entre las competencias descritas por el autor y las competencias generales que requiere el nuevo paradigma de la educación.

El objetivo prioritario de este paradigma es generar sociedades más justas, comprometidas con los problemas de índole social, superando para ello las propuestas extracurriculares de una sociedad que avanza a diferente ritmo que la educación (Martín, 2016; Miguel, Romero y Pedreño, 2016).

Figura 3. Pilares básicos de la Educación.



Fuente: Elaboración propia a partir de Informe Delors (1997)

2.2.2. Proyecto Tunning

Este proyecto, Tunning (2002) surge en Europa para dar respuesta a las demandas del proceso de Bolonia. Como respuesta a estas demandas se tuvieron en cuenta todos los destinatarios implicados en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje: estudiantes, empleadores y académicos.

El núcleo de interés de dicho proyecto es la educación basada en el aprendizaje, por ello se establecieron diferentes competencias que deberían ser adquiridas por los alumnos en el proceso de aprendizaje.

En el citado proyecto, el término competencia es definido como “lo que una persona es capaz o competente de ejecutar, el grado de preparación, suficiencia y/o responsabilidad para ciertas tareas” (Tunning, 2002, p.21).

Por ello, se entiende que la formación es el mecanismo necesario para ayudar a los estudiantes a integrarse adecuadamente en la sociedad. Como metodología idónea para conseguir la adaptación de los estudiantes, se estable la siguiente clasificación de competencias:

Tabla 1. Clasificación de Competencias

COMPETENCIAS GENÉRICAS O TRANSVERSALES	Relacionadas con todos los ámbitos de trabajo, son afines a todos los campos profesionales
<p>1. Competencias Instrumentales</p> <p>Hacen referencia a habilidades manuales y capacidades cognitivas. El manejo de diferentes materiales que posibilitan un aprendizaje significativo y la formación necesaria en cualquier titulación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad de Análisis y síntesis ▪ Organizar y Planificar ▪ Conocimientos generales básicos ▪ Conocimientos básicos de la profesión ▪ Comunicación oral y escrita de la propia lengua ▪ Conocimiento de una segunda lengua ▪ Habilidades básicas de manejo del ordenador ▪ Habilidades de gestión de la información ▪ Resolución de problemas ▪ Toma de decisiones
<p>2. Competencias Interpersonales</p> <p>Hacen referencia a las habilidades personales e interpersonales, las actitudes, aptitudes, destrezas que toda persona deber manejar para</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad crítica y autocrítica ▪ Trabajo en equipo ▪ Habilidades interpersonales ▪ Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar ▪ Capacidad para comunicarse con expertos en otras áreas ▪ Apreciación de la diversidad y multiculturalidad

COMPETENCIAS GENÉRICAS O TRANSVERSALES	Relacionadas con todos los ámbitos de trabajo, son afines a todos los campos profesionales
enfrentarse a cualquier situación de forma empática y resiliente.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilidad de trabajar en un contexto internacional ▪ Compromiso ético
<p>3. Competencias Sistémicas</p> <p>Hacen referencia a la capacidad de integrar todas las competencias instrumentales e interpersonales con el fin de generar cambios que conduzcan a una mejora personal y del sistema en su totalidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica ▪ Habilidades de investigación ▪ Capacidad de aprender ▪ Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones ▪ Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad) ▪ Liderazgo ▪ Conocimiento de culturas y costumbres de otros países ▪ Habilidad para trabajar de forma autónoma ▪ Diseño y gestión de proyectos ▪ Iniciativa y espíritu emprendedor ▪ Preocupación por la calidad ▪ Motivación de logro

Fuente: Adaptación de la Clasificación de Competencias (Proyecto Tunning, 2002)

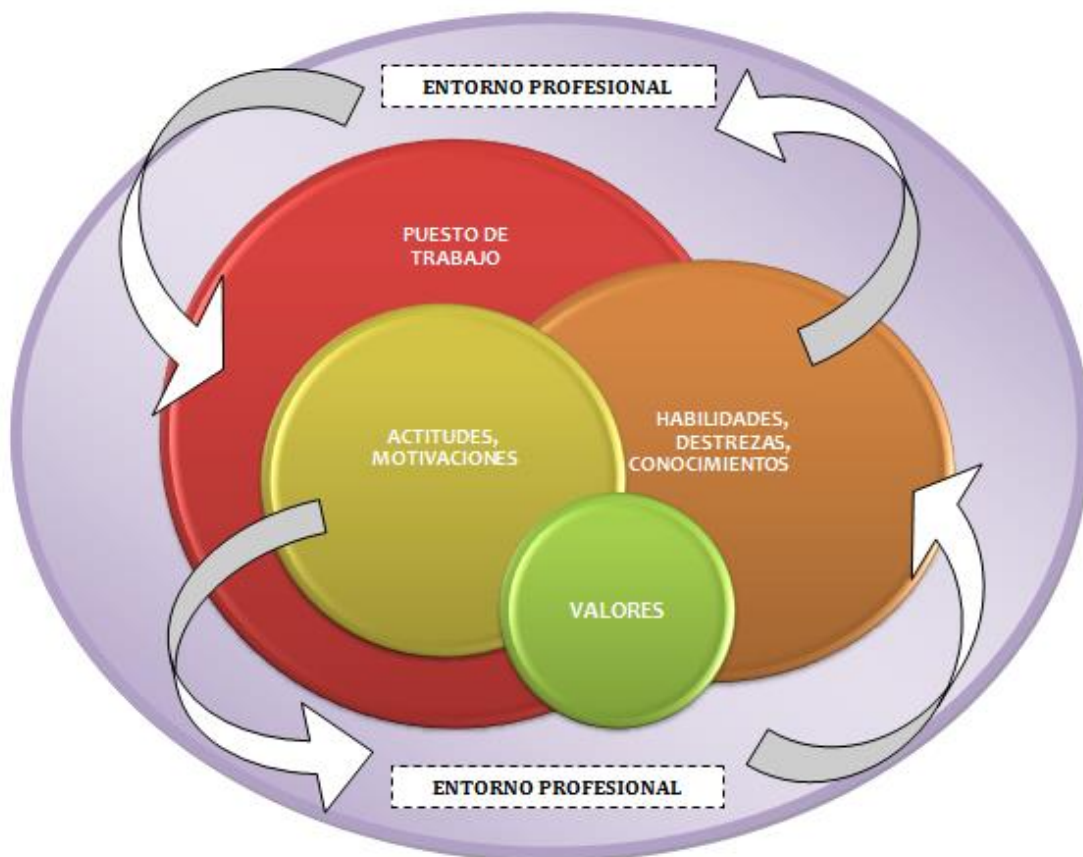
El proyecto Tunning sienta las bases sobre la concepción de las competencias en función de los posibles perfiles profesionales de cada titulación. Este proyecto centra el foco de atención directamente en el papel del estudiante como protagonista del proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

De este modo, tal como señala Bolivar (2008), las competencias dejan de entenderse como la propuesta de aprendizajes a adquirir y pasan a ser logros de aprendizaje, donde el rol del profesorado evoluciona y se transforma en agente de cambio social, posibilitando el aprendizaje significativo del alumnado.

Por ello, las competencias afectan a todo el currículum, objetivos propuestos, actividades de enseñanza y sistemas de evaluación. Se apuesta por una educación integral, donde se “enseñe a aprender” y se “aprenda a enseñar”. Así, Villa y Poblete (2004) reflexionan sobre el nuevo papel de las competencias, entendiéndolas como la unión entre habilidades, conocimientos, actitudes, destrezas y valores que permiten al alumno aprender a desempeñar su labor profesional en diversos contextos múltiples y cambiantes.

Siguiendo esta misma línea de delimitación conceptual, en la siguiente Figura se puede observar cómo las competencias profesionales no constituyen un listado de cualidades o destrezas que posee el individuo, sino que se requiere cierto compromiso de la persona para poder desarrollar de forma óptima las competencias en consonancia con cada entorno plural y cambiante. Se trata de un proceso de aprendizaje continuo (González Maura y González Tirados, 2008).

Figura 4. Relación de Competencias Profesionales para la futura labor docente



Fuente: Elaboración Propia

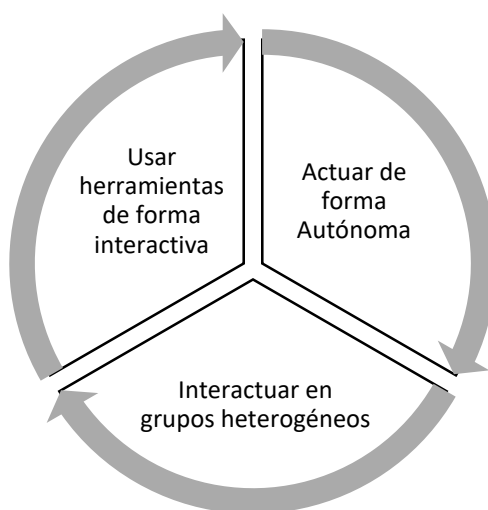
Así, se puede contemplar de qué forma las competencias influyen en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Ante tal apreciación del término, es conveniente señalar cómo todos los componentes del propio sujeto: actitudes, motivaciones, habilidades, destrezas, valores, conocimientos e incluso el puesto de trabajo que desempeñan; influyen directamente en el entorno profesional de la persona, del mismo modo que el entorno profesional influye directamente en la mejora o detrimento de las habilidades del propio individuo. Por ello, lo que no aporta dudas al respecto, es la concepción más

tradicional del ser humano como un individuo que necesita de la socialización de otros para su desarrollo personal, social y laboral (Rogers, 1992). Esta concepción del ser humano como “animal social” se ha de tener presente en las propuestas de competencias profesionales de los estudiantes, si lo que se pretende es un desarrollo integral en cualquier contexto en el que la persona necesite desenvolverse.

2.2.3. Proyecto DESECO

El proyecto Definition and Selection of Competences (DeSeCo), surge en 1997 en consonancia con el informe PISA y finaliza en el año 2003, como fruto de la colaboración entre la UNESCO y la OCDE, con el fin de poder detallar el conjunto de competencias clave que posibiliten a cada individuo la capacidad de adaptación frente al cambio, el aprendizaje vivencial, el pensamiento y la actitud crítica. Este proyecto se refiere al término competencia como *“la unión de conocimientos y destrezas, que involucra a todo, la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en los recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) y movilizándolos en un determinado contexto”* (OCDE, 2002). Desde esta perspectiva, las competencias solo podrían ser observadas a través de acciones que se efectúen en determinados contextos y situaciones. El proyecto DeSeCo, establece categorías clave interrelacionadas entre sí, tal y como se pueden observar en la siguiente Figura:

Figura 5. Categorías de Competencias Clave.



Fuente: Elaboración propia a partir de proyecto DeSeCo (2002)

La globalización hace que cada vez se demande mayor complejidad en la adquisición de competencias y un dominio mayor en las habilidades necesarias para desarrollarlas. Es por ello por lo que todos los individuos necesitan conocer y comprender las herramientas con las que cuentan de forma que éstas puedan ser modificadas en función de la situación que acontezca, lo que conlleva un buen uso de las mismas. Así, de la misma manera, la comunicación es esencial en el proceso de aprendizaje, por ello, se debe estar preparado para la interacción en grupos heterogéneos y multidisciplinarios.

Es evidente que sin sentido de la responsabilidad cualquier acción que se lleve a cabo, no favorece un aprendizaje significativo y autónomo del estudiante. La adquisición de estas competencias permitirá adaptarse al cambio, aprender de las propias experiencias mientras se piensa y actúa de forma autónoma.

Este proyecto en el que colaboran diversos expertos e instituciones tiene como finalidad identificar un conjunto de competencias claves que sean de utilidad para todos los individuos, que la adquisición de las mismas permita la adaptación a los posibles contextos plurales y cambiantes y que tenga especial importancia para todos los protagonistas del proceso de Enseñanza-Aprendizaje. De esta manera, para cada una de las categorías, el informe establece una serie de objetivos y competencias clave pertinentes, tal y como se muestra en la tabla 2.

Es necesario indicar que la adquisición de competencias debe ser gradual, pues aunque dicha adquisición se debe entender como un conjunto en el que se integran todas las capacidades del individuo, es necesario ir cumpliendo los objetivos de la categoría 1 para conseguir los de la categoría 2, e igualmente con la categoría 3, pues las habilidades adquiridas en cada una de las categorías permiten al individuo perfeccionar las mismas y potenciar el desarrollo de otras habilidades propias de las siguientes categorías.

La finalidad de la adquisición de cada competencia es la consecución de los objetivos prioritarios tanto para el individuo como para la sociedad en su conjunto. De este modo, a través del informe DeSeCo, se manifiesta la necesaria relación entre las competencias personales con las competencias laborales, pues el dominio de estas últimas debe ofrecer un amplio banco de diversas aplicaciones y una aspiración común.

Tabla 2. Relación de Objetivos con Competencias

	CATEGORIA 1 <i>“Usar las herramientas de forma interactiva”</i>	CATEGORIA 2 <i>“Interactuar en grupos heterogéneos”</i>	CATEGORIA 3 <i>“Actuar de manera autónoma”</i>
OBJETIVOS	Estar actualizado con la tecnología	Atender a la diversidad	Descubrir la propia identidad y establecer metas en el mundo
	Adaptar herramientas en función de actividades	Facilitar la empatía	Ejercer los derechos y tomar responsabilidades
	Formar parte activa de la sociedad	Atribuir importancia al capital social	Entender el funcionamiento de la sociedad
COMPETENCIAS	Uso interactivo del lenguaje, símbolos y textos	Relacionarse adecuadamente con los demás	Actuar dentro del contexto del gran panorama
	Uso interactivo del conocimiento y la información	Cooperar y trabajar en equipo	Formar y conducir proyectos y planes de vida personales
	Uso interactivo de la tecnología	Resolver conflictos	Defender y asegurar los derechos e intereses personales

Fuente: Elaboración propia

Las competencias laborales que se definen en el informe DeSeCo están divididas en función de varios tipos de habilidades:

- Habilidades Interpersonales
- Habilidades Intrapersonales
- Habilidades Tecnológicas

La adquisición de estas habilidades fomenta la mejora de las siguientes competencias laborales:

- Trabajo en equipo y colaboración en la persecución de metas comunes
- Capacidad de liderazgo
- Motivación y actitud
- Habilidad para aprender

- Resolución de problemas
- Comunicación efectiva
- Habilidades analíticas

En la misma línea, vinculando práctica educativa con mejora de las competencias profesionales, Mella-Núñez, Santos-Rego y Malheiro-Gutiérrez (2015) reflejan cómo la participación en proyectos de una metodología activa como el ApS, mejora notablemente las competencias profesionales de aquellos estudiantes que las llevan a cabo, influyendo al mismo tiempo, de forma positiva en la mejora de la autoestima, empoderamiento personal, conducta pro-social, compromiso ético y motivación hacia el aprendizaje.

2.2.4. Descriptores de Dublín

Los descriptores de Dublín fueron redactados por un grupo internacional de expertos en la temática durante 2003-2004 con el objetivo de servir como indicadores de calidad educativa a las titulaciones inmersas en el Plan Bolonia. No se diseñan para que se sigan como directrices de lo que se debe aprender en cada titulación, sino como una serie de recomendaciones (indicadores) que se enuncian de forma genérica para la superación de la titulación. De esta manera, se establecen expectativas de logro, destrezas y habilidades, cuya adquisición se prevé al finalizar la titulación (Tuning, 2002)

En relación al Grado de Magisterio de Educación Primaria, los indicadores serían los siguientes:

- Adquisición y comprensión de conocimientos: estudio de libros de texto de temas de actualidad.
- Aplicación de conocimientos y comprensión: elaboración y defensa de argumentos.
- Capacidad de emitir juicios: reunir e interpretar datos relevantes.
- Capacidad de comunicar: información, ideas, problemas y soluciones.
- Habilidades de aprendizaje: autonomía en el aprendizaje.

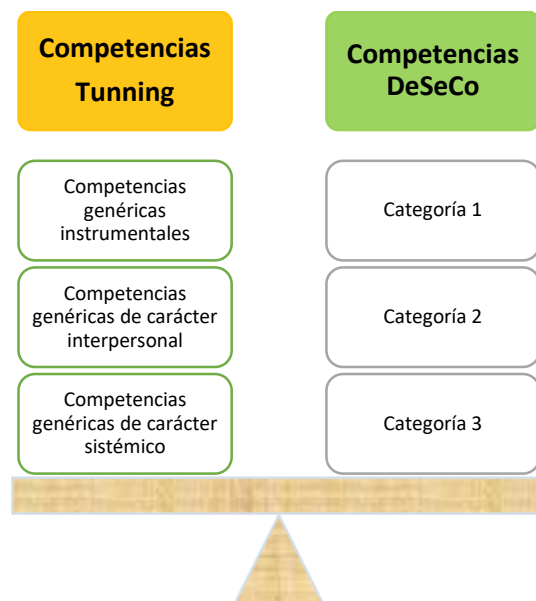
Así, los indicadores se consideran complementarios en materia de competencias al proyecto Tunnig, pues hacen referencia a destrezas de índole social, científico y ético. Es en este campo, en el cual surge la "formación en valores" dentro de la Universidad, ligada a los aprendizajes que se llevan a cabo en la misma. De esta manera, si seguimos la evolución histórica en materia de competencias, podemos observar una clara evolución desde el informe Delors hasta los Descriptores de Dublín. Si se establece un paralelismo entre algunos informes, como el Proyecto Tunning y el Proyecto DeSeCo, se puede ver cómo las categorías establecidas por este último coinciden con la categorización de competencias diferenciadas por el anterior proyecto Tunning, es decir, la evolución sería la que se muestra en la Figura 6.

A medida que se hace un estudio en profundidad de cada uno de los informes se puede observar la evolución realizada en materia de competencias en el mundo universitario. Se ha constatado la importancia del nivel cognitivo de las competencias, así como la idea de atribuir el grado que se requiere a las actitudes y valores que de ellas se derivan. Si bien es cierto que desde las Instituciones Universitarias se pretendía formar a futuros docentes en su desempeño profesional, con el salto al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se persigue la formación de docentes "competentes". Más allá del mero desarrollo académico, se persigue potenciar el desarrollo de competencias multifuncionales adaptadas a las necesidades reales de los estudiantes y específicas de su profesión.

De este modo, la adquisición de competencias impulsará la mejora de actitudes y habilidades necesarias para el desarrollo personal, social y profesional de cada individuo. A la luz de estos datos, se puede observar el salto significativo que se hace en materia de competencias, donde resulta conveniente atribuir un papel protagonista a la evaluación.

Así, investigaciones recientes en la materia, señalan la clara interdependencia entre la formación universitaria y la empleabilidad de las titulaciones superiores, señalando que la formación universitaria debe dotar al estudiante de capacidades, habilidades y actitudes complementarias a su formación curricular con el fin de garantizar su correcto desempeño profesional (Rodríguez-Izquierdo, 2019).

Figura 6. Relación Competencias proyectos Tunnig & Deseco



Fuente: Elaboración propia a partir de proyecto Deseco (2002) y Tunning (2002)

Para conseguir impulsar el desarrollo competencial de los estudiantes, desde el Espacio Europeo de Educación Superior se recomienda fijar una serie de estándares de calidad que garanticen la adquisición de competencias efectivas a la profesión docente. De esta forma, resulta necesario conocer de antemano qué competencias se quieren alcanzar, cómo se pueden impulsar y cuáles serían los criterios que se establezcan para conseguirlas, siempre en función de los resultados de aprendizaje previamente fijados.

Por ello, el antiguo modelo centrado únicamente en el desarrollo académico de los estudiantes, ha dado paso a un nuevo modelo competencial basado en una nueva concepción sistémica de competencias que aglutina el saber, el saber hacer y todas las aptitudes, actitudes, destrezas, habilidades y valores que se requieran para tal fin.

Así, tal y como indica De Miguel (2005), los contenidos que se aglutinan para el desarrollo de cada una de las competencias deben responder a: saber, saber hacer, saber ser y saber estar. De esta forma, se dotará de significado el propio proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Por ello, es necesario la adopción de un modelo que aglutine las competencias básicas junto con las nuevas competencias profesionales que demanda la sociedad actual de la globalización.

El siguiente gráfico refleja la relación entre los pilares de la educación y el modelo competencial.

Figura 7. Relación entre los Pilares de la Educación y el Modelo Competencial

Aprender a Conocer	Aprender a Hacer	Aprender a Convivir	Aprender a Ser
<ul style="list-style-type: none"> •Uso de las TIC •Análisis y Síntesis 	<ul style="list-style-type: none"> •Resolución de problemas •Creatividad •Organización y Planificación 	<ul style="list-style-type: none"> •Trabajo en equipo 	<ul style="list-style-type: none"> •Comunicación oral y escrita •Liderazgo

Fuente: Elaboración propia a partir de Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez (2019)

Esta relación pretende aproximar al estudiante la realidad educativa actual, sobre los pilares de la educación tradicional, con el objetivo de impulsar propuestas innovadoras contextualizadas en las bases de una educación integral, pero útiles para responder a necesidades actuales.

Así, Niemi, Nergi y Aksit (2016) identifican la posibilidad de conseguir estas competencias en los estudiantes a través del impulso de metodologías activas, como el ApS, que posibiliten espacios de aprendizaje flexibles, capaces de garantizar la adquisición de las mismas.

En esta línea, Gutiérrez y Moreno (2018) sitúan el ApS como metodología óptima para la formación integral de estudiantes universitarios y ofrecen garantías de éxito a la unión de ambos constructos, tales como:

1. Mejora del compromiso ético hacia la profesión docente y el ejercicio profesional que se deriva de su praxis.
2. Favorece la cooperación e interrelación con otros profesionales del ámbito educativo.
3. Impulsa el diseño y desarrollo de proyectos de índole social y académico.
4. Favorece la diversidad educativa.
5. Fomenta el desarrollo profesional de los distintos agentes.

Por ello, es conveniente la consideración de un modelo competencial que atienda a las necesidades reales de la educación e impulse el crecimiento personal, social y académico de la institución educativa en su conjunto.

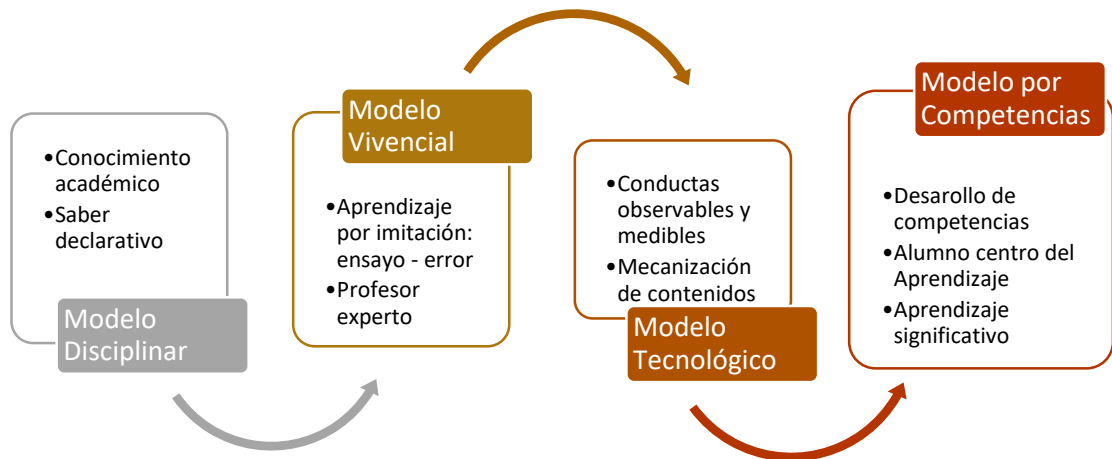
2.3. DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

2.3.1. Modelo Centrado en competencias

El Espacio Europeo de Educación Superior y la nueva forma de concebir el aprendizaje, demandan respuestas singulares ante los nuevos retos y desafíos de la Educación. Se requieren profesionales cualificados que ejerzan como motor de cambio social, adaptándose a las necesidades reales de los estudiantes y proponiendo nuevas formas de respuesta a las mismas desde sus habilidades, capacidad de adaptación, de innovación, trabajo en equipo y formación. Esta nueva dimensión del aprendizaje requiere de profesionales cualificados que más allá de la adaptación de contenidos, impulsen nuevas formas de Enseñanza-Aprendizaje.

Sin duda, este cambio en la metodología de aprendizaje debe reflejarse en los Planes de Estudios de formación de profesorado. Así, en cuanto a los Planes de estudios de formación del profesorado en las universidades españolas, cabe señalar que si bien se ha ido evolucionando hacia un modelo de planes formativos centrado en competencias, no siempre fue así pues existieron otros modelos formativos que centraban el proceso de enseñanza en distintos aspectos, tal y como indica Fuentes Abeledo (2009).

Figura 8. Modelos de Planes Formativos



Fuente: Elaboración propia de la Fuentes Abeledo, 2009

El vigente Modelo por Competencias (*competence-based education*), incide en el desarrollo a través del currículo de los tipos de competencias de acuerdo a la clasificación realizada por el Proyecto Tunning.

Figura 9. Tipos de competencias del Proyecto Tunning



Fuente: Elaboración propia

Con este modelo se pretende superar anteriores modelos centrados en la adquisición de conocimientos, cuyo protagonismo lejos de recaer en el estudiante y las necesidades reales del mismo, recaía directamente en el docente y su labor. Un nuevo Modelo basado en Competencias pretende dotar de significado el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, otorgando el valor correspondiente al desarrollo personal y

profesional de los estudiantes, así como a la adquisición de contenidos, donde el verdadero protagonista del proceso es el individuo que aprende.

Así, Houston (1990) establece diferentes tipos de enfoques dentro de este modelo, que centran su acción en una metodología concreta en función de los objetivos planteados.

Tabla 3. Metodología para definir un modelo

ENFOQUE	METODOLOGÍA PARA DEFINIR UN MODELO
1. Profesional	Comportamientos y acciones afines a todos los docentes
2. Conceptual	Definición de acciones
3. Análisis de tareas	Listado de tareas redefinidas en concepto de competencias
4. Resultados de la Investigación	Propuesta de competencias para la formación del profesorado
5. Conversión de cursos tradicionales en competencias	Vinculación de los contenidos hacia las competencias y de las competencias entre sí
6. Necesidades de los estudiantes	Adaptación de las competencias a trabajar en función de las necesidades reales de los estudiantes
7. Necesidades de la sociedad	Formación en base a las competencias adaptadas a las necesidades sociales, culturales, tecnológicas y científicas

Fuente: Elaboración propia a partir de Houston (1990)

En 1994, Gibbs, Rust, Jenkins y Jaques, proponen analizar la integración de las competencias en las asignaturas desde los siguientes elementos esenciales:

- **Formación:** es necesario comprobar la formación inicial de los estudiantes antes de comenzar cualquier asignatura con el fin de poder impulsar un aprendizaje adaptado a las necesidades formativas reales.
- **Exigencia:** las actividades propuestas en las asignaturas deben demandar a los alumnos la puesta en marcha de las competencias a desarrollar.
- **Seguimiento:** un óptimo desarrollo de competencias se logra a través de un proceso gradual donde el alumno debe aprender ayudado de la retroalimentación que recibe de sus logros y fracasos.
- **Evaluación:** se debe hacer de forma continua, donde el alumno sea consciente de lo que ha conseguido y lo que necesita conseguir a nivel competencial.

Con el fin de otorgar el valor necesario a las competencias, éstas deben ser conocidas por todos los estudiantes, pues ellos deben ser conscientes de las metas a conseguir, en este caso, de las competencias propias a cada etapa y nivel educativo.

Así mismo, tal y como señalan Poblete, Bezanilla, Fernández-Nogueira y Campo (2016), desde las Instituciones Universitarias, se debería apostar por la formación desde y para las competencias como instrumento formativo en los Planes de Estudio.

El trabajo por competencias ha hecho que la labor del docente supere las barreras formales de la educación, donde su papel era el de transmisor de contenidos. En la actualidad el modelo basado en competencias requiere una planificación mayor y más minuciosa, no solo de los contenidos a trabajar en el aula, sino de las nuevas estrategias de Enseñanza-Aprendizaje, tal y como indican De Miguel (2006) y De Coral y Pérez (2012).

Para conseguir un aprendizaje significativo basado en competencias, se debe prestar atención al proceso de planificación de objetivos y a la metodología específica del proceso educativo. De este modo, el diseño de planes de estudios desde el nivel competencial, tal y como señalan Zabala y Arnau (2007) ha planteado numerosos interrogantes en torno a una educación globalizadora, donde las metodologías empleadas en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje sean útiles y beneficiosas para todos los alumnos sin excepción. Así, Villaroel y Bruna (2014) inciden en la importancia del uso de nuevas metodologías activas que fomenten un aprendizaje adaptado a las necesidades formativas de cada alumno.

Desde el enfoque centrado en competencias, Rue (2008) indica los rasgos que identifican esta tipología de modelo según el ámbito de actuación y las prioridades del mismo.

Muchas han sido las aportaciones a la educación que desde el Modelo Competencial se han realizado, no obstante, el esfuerzo por conseguir una educación integral al servicio de la diversidad sigue siendo una meta difícil de alcanzar en el sistema universitario.

Tabla 4. Modelo centrado en Competencias

Ámbito considerado	Prioridades
1. Referente de la formación	Aportación del conocimiento hacia el crecimiento, desarrollo, la innovación (I+D+I)
2. Eje de la formación	Estudiantes, competencias y desarrollo personal
3. Acceso al conocimiento	Enfoque socio-constructivista. Importancia de lo emocional, social y cognitivo. Aprender sobre la acción
4. Contexto formativo	Aulas, contexto profesional y social. Casos y situaciones reales
5. Concepción del conocimiento	Integración teoría-práctica, importancia del contexto, diversidad de puntos de vista e innovación
6. Concepto de logro académico	Modalidades complejas del saber y capacidad de transferencia
7. Evaluación	Según criterios. Evaluación del proceso, sumativa y final
8. Orientación de la formación	Intenciones y habilidades de los docentes que las diseñan
9. Función central exigida al estudiante	Cooperación, reflexibilidad y autoevaluación

Fuente: Elaboración propia

Tal y como señalan, Marín, Latorre y Blanco (2010), los esfuerzos realizados desde las Instituciones Universitarias por adaptar los Planes de Estudios al nuevo Espacio de Educación Europeo, han supuesto una ruptura con la concepción más tradicional y academicista de la Educación. Sin embargo, todavía se requiere una Educación Integral, basada en las competencias, adaptada a las necesidades reales de los estudiantes y acorde al contexto laboral donde desempeñarán su labor.

2.3.2. Competencias en España

La adaptación al nuevo escenario educativo (con la integración en el EEES) en España ha estado vinculada desde sus inicios al Modelo Competencial, modelo curricular basado en las competencias derivadas del *Proyecto Tunning*.

Esta adaptación supuso una reorganización del Sistema Educativo Español. Titulaciones, contenidos y metodologías, fueron revisadas para conseguir el ansiado cambio educativo. No obstante, autores como Bolívar (2000), indican que el citado

cambio solo tuvo repercusiones a nivel estructural pues poco se hizo para que este cambio repercutiera en los modelos educativos docentes.

Se planificó la reestructuración de los Planes de Estudios de Educación Superior en materia de planes de estudio, asignaturas y guías docentes. Todos estos cambios repercutieron a distintos niveles y englobaron la participación de diferentes agentes que tenían que implementar los planes de estudios de acorde a los niveles correspondientes, tal como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 5. Planes de estudio de Educación Superior

Niveles	Actores
<i>Nacional</i>	Ministerio de Educación
	Consejo de Coordinación Universitaria
	Conferencia de Rectores
	Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)
<i>Autonómico</i>	Consejerías de Educación
	Agencias de Calidad Regionales
<i>Universitario</i>	Rectorados, Consejos Sociales, Facultades, Escuelas y Departamentos
	Profesores, Gestores y Estudiantes

Fuente: Elaboración propia

Así, desde la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades de 21 de diciembre, que en su Título XIII, plasmaba el compromiso y la necesidad de adoptar medidas necesarias para la integración del Sistema Educativo Español en el EESS, hasta la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), que destaca la importancia de las competencias básicas, las cuales deben adquirirse en el aula así como las competencias profesionales, entendidas como el único mecanismo válido para el ejercicio profesional de los docentes. Establece un paralelismo entre ambas y justifica su existencia como motor de cambio hacia el desarrollo personal y social de los estudiantes.

En España, las numerosas leyes educativas que se han ido sucediendo han hecho referencia a las competencias que los estudiantes deben desarrollar en función de la etapa educativa en la que se encuentren y de las materias que cursen. De este modo, con la Ley Orgánica de Educación (2006) se establece la siguiente estructura en materia de competencias, que se muestra en la tabla 6.

Esta estructura atribuye una gran importancia a los procesos de Enseñanza-Aprendizaje vinculados a la sociedad y encaminados hacia el aprendizaje significativo de

los estudiantes. Se establece un paralelismo entre las competencias que se deben ejercitar en el aula y aquellas competencias que todo docente debe poseer para el desempeño de sus funciones.

Tabla 6. Estructura en materia de Competencias

1. Competencias Genéricas
2. Competencias Transversales
A. Instrumentales
B. Personales
C. Sistémicas
3. Específicas
A. Saber
B. Saber hacer
C. Saber estar

Fuente: Elaboración propia a partir de la LOE (2006)

En la actualidad, la vigente Ley Educativa (LOMCE) presta especial atención al papel del alumno como protagonista del aprendizaje, a la adquisición y transmisión de contenidos hacia la utilidad práctica y al fomento de conocimientos y habilidades.

Sin olvidar el papel de las competencias, desde la LOMCE, se atribuye al docente la función de mediador en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje dentro de los diferentes ámbitos del conocimiento.

En sus artículos, 6, 20 y 21, la LOMCE destaca la importancia de la adquisición de competencias básicas, contenidos, criterios y métodos de evaluación de las mismas. Atribuye un papel esencial a la evaluación de competencias en cada una de las etapas educativas, lo que sin duda otorga un valor primordial a la adquisición de competencias durante todo el proceso educativo.

Con la LOMCE, las competencias adquieren una vertiente más enfocada al mundo laboral y el acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Se atribuye a los contenidos un papel mucho más práctico y vinculado con el contexto más inmediato del estudiante, con el fin de posibilitar en mayor medida el acceso al

mundo laboral. Por ello, el desempeño de las habilidades y destrezas va implícito en esta nueva concepción de educación (LOMCE; BOE 295. 10 de diciembre de 2013, en su preámbulo, capítulo IV).

De esta manera, a los avances en materia de competencias que se llevaron a cabo con la LOE, se deben sumar nuevas habilidades propuestas por la LOMCE que se estima que puedan mejorar las competencias de los estudiantes tales como: elaborar, diseñar, investigar, analizar, gestionar, aplicar, resolver, comunicar y evaluar.

Así se puede observar cómo, desde la legislación educativa, existe una clara preocupación por el ámbito laboral de los estudiantes, de ahí que el desarrollo general de competencias conduzca inevitablemente hacia las competencias profesionales y su importancia en el sistema educativo superior.

2.3.3. Responsabilidad social de las Universidades según los documentos oficiales

Para realizar el proceso de adecuación de las titulaciones al EEES, los organismos encargados de tal fin en nuestro país fueron: la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), el Consejo de Coordinación Universitaria y las Administraciones Educativas correspondientes.

- ANECA: Libro Blanco de Magisterio de ANECA (2005)

En cuanto a las competencias que los docentes deben adquirir durante sus estudios universitarios, desde la Agencia Nacional, se presentó una propuesta que tenía como objetivo prioritario servir de ayuda a los nuevos planes de estudios. Por ello, el libro ofrece pautas a seguir para el diseño curricular del nuevo modelo de las titulaciones de grado, en el cual se detallan características propias de la titulación, perfil académico de los alumnos egresados durante el último quinquenio y competencias profesionales propias a la titulación. Así mismo, en este libro se recoge un análisis de estudios afines desarrollados en Europa.

En materia de competencias, se detallan en el Capítulo 6, las competencias genéricas o transversales en relación a los diferentes perfiles profesionales de los docentes, en base al Proyecto Tunning. En base a las competencias genéricas esta sería su clasificación.

Figura 10. Tipos de competencias a partir del Libro Blanco



Fuente: Elaboración propia a partir de Libro Blanco (2005)

Una vez conocidas las competencias genéricas a desarrollar, se realizó un análisis exhaustivo de las valoraciones en materia de competencias transversales, el cual, puso de manifiesto la clara resistencia al cambio hacia un modelo formativo competencial, la prevalencia de la perspectiva tradicional y la reticencia hacia un nuevo paradigma que impulsara nuevas formas de Enseñanza-Aprendizaje. Así, en el Capítulo 7 (Libro Blanco de Magisterio de ANECA, 2005) se indican las competencias específicas a la titulación. A continuación, se detallan las 23 competencias comunes a todos los perfiles de maestros:

Tabla 7. Competencias Específicas Comunes a todos los títulos de Maestro

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS COMUNES A TODOS LOS PERFILES DE MAESTROS	
SABER	1. Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular.
	2. Conocimiento de los contenidos que se deben enseñar.
	3. Sólida formación científico-cultural y tecnológica.
	4. Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y miembros de la comunidad educativa en su conjunto.
	5. Capacidad de análisis y reflexión de la investigación educativa.

SABER HACER	<ol style="list-style-type: none"> 6. Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículo al contexto sociocultural. 7. Capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos en función de los objetivos y contenidos propios a cada nivel educativo. 8. Capacidad para organizar la enseñanza utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares en función del nivel educativo. 9. Capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y emplearlos en los respectivos marcos de las disciplinas. 10. Capacidad para utilizar e incorporar las tecnologías de la información y la comunicación de forma adecuada en las diferentes actividades. 11. Capacidad para promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo. 12. Capacidad para utilizar la evaluación en su función propiamente pedagógica y no meramente acreditativa. 13. Capacidad para realizar actividades educativas de apoyo para fomentar una educación inclusiva. 14. Capacidad para desempeñar la función tutorial, orientando a los alumnos y padres, coordinando la acción educativa hacia los alumnos. 15. Participación en proyectos de investigación relacionados con enseñanza-aprendizaje, incluyendo propuestas de innovación hacia la mejora de la calidad educativa.
SABER ESTAR	<ol style="list-style-type: none"> 16. Capacidad de relación y de comunicación, así como equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional. 17. Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias. 18. Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa. 19. Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.
SABER SER	<ol style="list-style-type: none"> 20. Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones. 21. Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable. 22. Compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral. 23. Capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica.

Fuente: Elaboración propia a partir de Aneca (2005)

Como en el caso de las competencias genéricas, una vez conocidas las competencias específicas a desarrollar, se realizó un análisis exhaustivo de las valoraciones en dicha tipología, en la cual, se puso de manifiesto lo siguiente:

- Categoría “SABER”:
 - Gran interés por esta tipología
 - Importancia de los ítems que la conFiguran

- Categoría del “SABER HACER”:
 - Valoración positiva hacia las competencias más tradicionales
 - Promoción del aprendizaje adaptado al nivel, la evaluación y la función tutorial

- Categoría del “SABER SER”:
 - Valoración positiva hacia las competencias más tradicionales
 - Promoción del rendimiento académico y progreso de la educación hacia la ciudadanía

- Categoría del “SABER ESTAR”:
 - No destacó ningún ítem, no se valoró como importante

De este modo, se puede observar que la mejor consideración se atribuye al trabajo de enseñanza en el aula mientras que las valoraciones más negativas corresponden con la investigación educativa, la capacidad de análisis crítico y la mejora en sí misma de la calidad de contextos de aula y centro.

Por ello, se puede observar la clara predisposición de los docentes hacia un modelo tradicionalista de la educación, donde la función del maestro es la de transmisor de conocimientos. Esta visión tan academicista de la educación supone una clara resistencia hacia el modelo competencial y un cambio educativo en su conjunto.

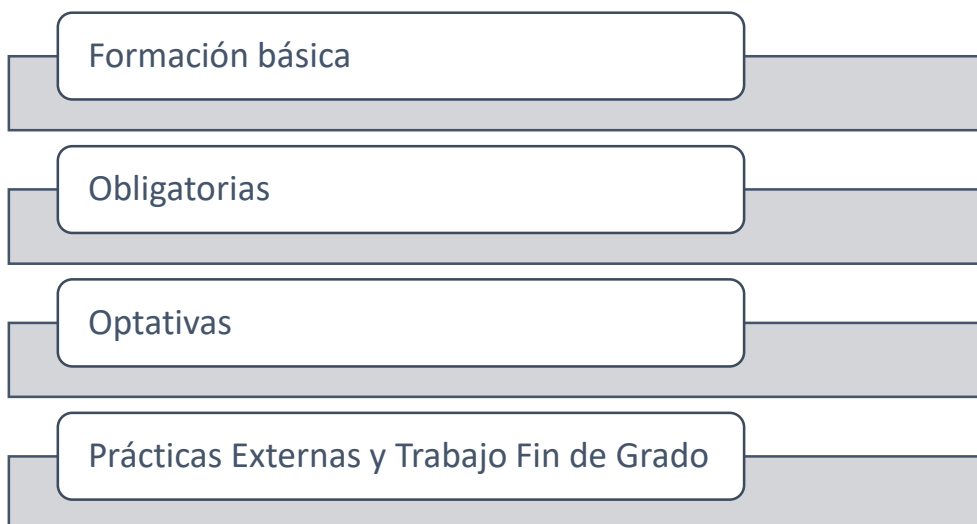
- Consejo de Coordinaciones Universitarias

Una vez estudiadas y analizadas las propuestas del Libro Blanco de la ANECA (2005), se define la metodología oportuna para la habilitación de Maestros de Educación Infantil y de Primaria en función del Real Decreto 1393/2007 y de las Ordenes ECI 3854/2007 y ECI 3857/2007.

- *Real Decreto 1393/2007:*

Se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias en función del tipo de materia y los créditos correspondientes a cada una de las mismas:

Figura 11. Materias para la propuesta de un Título de Grado y distribución de ECTS



TOTAL = 240 Créditos a redistribuir en cada tipo de materia

Fuente: Elaboración propia

En el preámbulo del Real Decreto 1393/2007, se presta especial atención a las competencias y su adquisición en los Títulos de Grado de Infantil y Primaria, así se indica lo siguiente:

“Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los

estudiantes (...) Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición”¹

En relación con los objetivos del título y la planificación de enseñanzas, es el Ministerio de Educación y Ciencia a través de las Ordenes ECI 3854/2007 y ECI 3857/2007, el responsable de establecer los requisitos para la verificación de los títulos universitarios que habilitasen para la profesión de Maestros de Educación Infantil y Educación Primaria.

A continuación, se detallarán las aportaciones más significativas de la Orden ECI 3857/2007 sobre la titulación de Maestro de Educación Primaria.

- *Orden ECI 3857/2007:*

En dicha orden, en el apartado 3, se enumeran 12 competencias que los estudiantes del título de Maestro de Primaria deben adquirir a lo largo de su formación universitaria. A continuación, se recogen a modo de síntesis cada una de las 12 competencias que los estudiantes deben adquirir.

1. Conocer las áreas curriculares, criterios de evaluación y cuerpo de conocimientos en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje de forma individual y colectiva.
3. Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura, comentario crítico y dominios culturales en relación al currículo escolar.
4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad atendiendo a la igualdad de género, equidad y derecho a los derechos humanos.
5. Fomentar la convivencia dentro y fuera del aula contribuyendo a la mejora de la misma a través del fomento de resolución de problemas. Estimular y valorar el esfuerzo y la disciplina.

¹ Cita textual Preámbulo del RD 1393/2007 de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales

6. Conocer la organización de los centros y la diversidad de acciones para su funcionamiento. Desempeñar funciones de tutoría y orientación con estudiantes y familias atendiendo siempre a las necesidades reales de los destinatarios, adaptándose a los posibles cambios pedagógicos, científicos y sociales.
7. Colaborar con todos los sectores de la comunidad educativa y el entorno social. Asumir la función educadora del docente a través de la educación democrática.
8. Actuar de forma crítica y autónoma en relación a los saberes e instituciones sociales públicas y privadas.
9. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.
10. Reflexionar sobre las prácticas del aula para innovar y mejorar la labor docente. Fomentar y promover el aprendizaje autónomo y cooperativo entre los estudiantes.
11. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y comunicación.
12. Comprender la función, responsabilidades y límites de la educación para con la sociedad. Conocer modelos de mejora de la calidad y su aplicación en otros Centros educativos.

Respecto a las competencias que la Orden establece, es necesario destacar el papel protagonista del estudiante, la búsqueda de un aprendizaje autónomo basado en las necesidades reales de cada sujeto que aprende, el escenario plural y diverso con el que todo docente se encuentra en sus aulas, la importancia y el valor de la diversidad como fuente de enriquecimiento personal, social y académico. La importancia de conocer y aplicar nuevas metodologías activas en las aulas, las tecnologías de la información y comunicación, la organización y funcionamiento de los centros y la tarea

de seguir aprendiendo a medida que se va reflexionando sobre la propia praxis educativa, donde sin duda el papel de la formación es esencial.

Para conseguir las citadas competencias, la Orden ECI 3857/2007, en el apartado 5 hace referencia a la planificación de enseñanzas, módulos, créditos y competencias específicas para cada uno de ellos.

- A. Formación Básica: 60 ETCS, distribuidos en relación a los siguientes módulos y las competencias afines a los mismos: Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, Procesos y contextos educativos y Sociedad, familia y escuela.
- B. Didáctico y Disciplinar: 100 ECTS, distribuidos en relación a los siguientes módulos y las competencias afines a los mismos: Enseñanza y aprendizaje de ciencias experimentales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Lenguas, Educación musical, plástica y visual y Educación Física.
- C. Prácticum: 50 ECTS, incluye las prácticas escolares y el Trabajo fin de Grado

En las siguientes figuras, figura 12, 13 y 14 se puede observar el mapa en cuanto a las materias y competencias en base a la Formación Básica, el módulo didáctico disciplinar y el módulo prácticum.

Figura 12. Materias y competencias de la Formación Básica

FORMACION	
<p>Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 6-12. •Conocer las características de los estudiantes, contextos, motivaciones y sociedad. •Dominar conocimientos para comprender el desarrollo de la personalidad e identificar disfunciones. •Identificar dificultades de aprendizaje, informar y colaborar en su tratamiento. •Conocer propuestas y desarrollo de planes basados en competencias. •Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afecten a estudiantes con diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje.
<p>Procesos y Contextos Educativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Analizar y comprender los procesos educativos en el aula y fuera de la misma del periodo 6-12. •Conocer los fundamentos de la Educación Primaria. •Analizar la práctica docente institucional. •Conocer la evolución histórica del sistema educativo y las legislaciones vigentes. •Conocer los procesos de comunicación e interacción en el aula. •Resolución de problemáticas disciplinarias. •Promover el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual. •Promover acciones encaminadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática. •Aborar situaciones en contextos multiculturales. •Diseñar, planificar y evaluar la función docente. •Conocer y aplicar experiencias innovadoras. •Participar en la actividad general del centro. •Conocer y aplicar metodologías básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación de acorde a los indicadores de evaluación.
<p>Sociedad, Familia y Escuela</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Mostrar habilidades sociales para entender a las familias. •Conocer y ejercer funciones de tutor y orientador. •Relacionar la educación con el medio y cooperar con las familias y comunidad. •Analizar e incorporar situaciones que afecten a la educación familiar y escolar: impacto de los lenguajes audiovisuales, cambios en las relaciones de género, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible. •Conocer la evolución histórica de la familia, tipología de familias, estilos de vida y educación en el contexto familiar.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Orden ECI 3857/2007

Las competencias específicas a cada especialidad son relativas a los conocimientos y saberes propios de cada disciplina, por ello no se ha creído conveniente

incluir todas las competencias propias a cada materia, tal y como se puede consultar en la ORDEN ECI 3857/2007, donde Figuran todas las competencias específicas a cada módulo y materia.

Figura 13. Materias del Módulo didáctico y disciplinar

DIDÁCTICO Y DISCIPLINAR
Enseñanza y aprendizaje de ciencias experimentales
Ciencias Sociales
Matemáticas
Lenguas
Educación musical, plástica y visual
Educación Física

Fuente: Elaboración propia a partir de la Orden ECI 3857/2007

En relación al Módulo Prácticum y las competencias que se deben desarrollar en el mismo, se presenta la Figura 13 a modo de síntesis, donde se recogen las competencias específicas de las Prácticas y el Trabajo fin de Grado

Figura 14. Materias y Competencias del Módulo Prácticum

PRÁCTICUM
Prácticas Escolares y Trabajo fin de Grado (TFM)
<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir conocimiento práctico del Aula y su gestión. - Conocer y aplicar procesos de interacción y comunicación. - Dominar destrezas y habilidades sociales para fomentar clima de aula óptimo. - Controlar y hacer seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. - Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro. - Participar de la realidad docente y aprender a “saber hacer” desde la práctica. - Participar en propuestas de mejora en diversos ámbitos del centro. - Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 6 a 12 años. - Conocer formas de comunicación entre la comunidad educativa y el entorno social.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Orden ECI 3857/2007

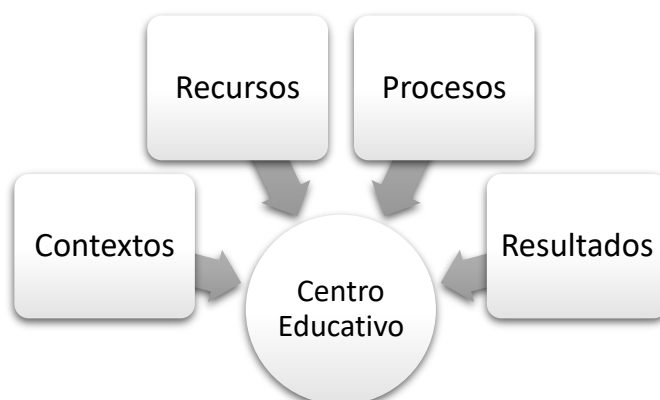
Además de la contribución de la Orden ECI 3857/2007, en materia de competencias, el Real Decreto RD 1393/2007 indica que todas las universidades tienen autonomía y flexibilidad para formular competencias específicas en cada uno de los módulos y materias, seleccionar las actividades formativas para su consecución, la metodología de Enseñanza-Aprendizaje, los contenidos y los criterios de evaluación. Así mismo, es competencia de cada institución universitaria establecer las competencias genéricas o transversales afines a cada perfil profesional.

Una vez realizado un estudio en profundidad del gran número de tipologías referentes a las competencias profesionales y la complejidad de planes de estudio que se derivan de los mismos, se ha seleccionado el siguiente documento como punto de partida y estudio debido a su carácter sistémico, integral e innovador del propio constructo.

- *Competencias según Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado (2011) de la Junta de Castilla y León*

Desde la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado, se presta especial atención a la vinculación existente entre la formación y el ejercicio profesional, por ello se apuesta por un Modelo de Formación Permanente del Profesorado que aglutine las cuatro dimensiones esenciales del proceso de Enseñanza-Aprendizaje:

Figura 15. Modelo de Formación Permanente del Profesorado



Fuente: Elaboración propia

La implementación de este modelo permitirá seguir los siguientes pasos en busca de una educación integral y de calidad:

- 1º Detección de necesidades
- 2º Planificación de actividades formativas
- 3º Apoyo y Asesoramiento
- 4º Seguimiento
- 5º Respuesta acorde a las demandas, necesidades y expectativas
- 6º Evaluación y Mejora

De esta forma, la concepción y el rol del docente se ven modificados, entendiéndose como docente al “profesor competente”, capaz de utilizar sus conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, destrezas y valores para educar a sus alumnos y eso es lo que busca de sus estudiantes, que lleguen a ser “profesores competentes”. Para tal fin, la labor del profesorado pasa por fomentar las competencias necesarias de sus estudiantes, no solo como parte de su desarrollo profesional sino también como parte decisiva de su desarrollo personal y social.

Para ello, se busca dotar de significado a las propias competencias profesionales, entendiéndolas desde los siguientes ámbitos:

- 1) Saber: Competencia Científica
- 2) Saber ser: Competencia Intra e Interpersonal
- 3) Saber hacer qué: Competencia Didáctica, Competencia Organizativa y de Gestión del Centro
- 4) Saber hacer cómo: Trabajo en Equipo, Innovación y Mejora, Lingüístico – Comunicativa y Competencia Digital
- 5) Saber estar: Competencia Social-relacional

Tal y como recoge el Informe Talis (2009), las competencias profesionales que se contemplan para tal fin son 10: competencia científica, competencia intra e interpersonal, competencia didáctica, competencia organizativa y de gestión del centro, competencia en gestión de la convivencia, competencia en trabajo en equipo, competencia en innovación y mejora, competencia lingüístico-comunicativa, competencia digital y competencia social-relacional. Según el modelo de competencias profesionales de profesorado elaborado bajo la orientación de la Dirección General de

Calidad, Innovación y Formación del Profesorado (2011), estas competencias son definidas de la siguiente manera:

- **Competencia Científica:** el docente debe poseer esta competencia para poder transmitir los conocimientos sobre la materia que imparte, términos conceptuales, procedimientos y métodos de aprendizaje. Se pretende que los docentes muestren inquietudes y comportamientos que conduzcan hacia la participación en la construcción del campo del saber. Abarca conocimientos en el área de Educación, áreas, materias y módulos curriculares y Gestión del conocimiento.

- **Competencia Intra e Interpersonal:** el docente debe tratar de forma empática a sus alumnos y saber adaptarse en cada situación a las peculiaridades de su praxis educativa. Con el desarrollo de esta competencia, se pretende que los estudiantes desarrollen su capacidad de escucha, empatía, trabajo en equipo y compromiso. Abarca conocimientos en Habilidades personales, Acción tutorial, Orientación, Gestión y Promoción de valores.

- **Competencia Didáctica:** el docente debe poseer las habilidades y capacidades necesarias para provocar el aprendizaje de sus alumnos. Debe conocer los modelos de gestión del aula, la organización espacial de los contextos y las propuestas didácticas afines a los contextos de acción. Abarca conocimientos en Programación, Didácticas específicas de áreas, materias y módulos. Metodología de actividades, Atención a la diversidad, Gestión del aula, Recursos y materiales y Sistemas de Evaluación.

- **Competencia Organizativa y de Gestión del Centro:** el docente debe conocer los recursos humanos, la organización y la normativa del centro. Su capacidad de reciclaje y la predisposición hacia el aprendizaje continuo permitirán su correcta adaptación a imprevistos de forma eficaz, tomando las decisiones oportunas en cada momento. Abarca conocimientos en Normativa, Organización, planificación y coordinación y gestión de la calidad.

- **Competencia en Gestión de la Convivencia:** la habilidad del docente para la consecución de un liderazgo distribuido en un clima social y emocional adecuado contribuirá a la rápida detección de situaciones conflictivas y la búsqueda de soluciones

ajustadas a la realidad a través de la propia dinamización de los estudiantes. Abarca conocimientos en Promoción de la convivencia, mediación, resolución de conflictos y control de la convivencia.

- **Competencia en Trabajo en Equipo:** el docente que conoce nuevos métodos de trabajo en el aula a través de dinámicas de grupo y técnicas de trabajo colaborativo contribuirá a la creación de capacidades de cooperación, participación, dinamización y negociación de sus estudiantes. Abarca conocimientos en actitudes de cooperación y colaboración, participación e implicación en proyectos comunes, técnicas de trabajo en grupo, toma de decisiones y asunción de responsabilidades.

- **Competencia en Innovación y Mejora:** El docente conoce las nuevas actualizaciones curriculares, los planes de mejora del centro así como los nuevos procesos de enseñanza aprendizaje en tendencias pedagógicas. Abarca conocimientos en afrontamiento del cambio, investigación, diagnóstico y evaluación y realización y ejecución de propuestas.

- **Competencia Lingüístico – Comunicativa:** El docente conoce el funcionamiento del lenguaje y las normas de uso así como las bases para ser un buen comunicador, lo que le permite emplear un código lingüístico adecuado, el óptimo manejo del espacio y las distancias interpersonales en los actos comunicativos. Abarca conocimientos en gestión de la información y transparencia, expresión y comunicación, destrezas comunicativas en lengua propia y destrezas lingüístico-comunicativas en lenguas extranjeras.

- **Competencia Digital:** El docente conoce las nuevas tecnologías y los entornos virtuales de aprendizaje, la creación y gestión de equipos y redes de trabajo conjunto, así como las normas básicas de uso de equipos y navegación on-line. Abarca conocimientos de las tecnologías, uso didáctico de las misma, desarrollo profesional y de gestión, aspectos actitudinales y éticos

- **Competencia Social-Relacional:** El docente conoce el dominio del lenguaje, las ventajas de la escucha activa y el control de la ansiedad, lo que le permite desarrollar capacidades de observación y análisis, motivación e implicación de todos los

estudiantes en el aula. Abarca conocimientos en equidad, habilidades sociales, habilidades relacionales y gestión de la participación.

Aunque a priori pueda resultar compleja la adquisición de estas 10 competencias por los futuros docentes (ANECA, 2005) existen varias metodologías activas que permiten la adquisición de las mismas. En este estudio se propone una metodología didáctica óptima, con el fin de permitir trabajar desde y para el desarrollo de las competencias: la metodología de “Aprendizaje Servicio”. A lo largo de los siguientes capítulos de esta Tesis Doctoral, se irán relacionando las competencias profesionales con el ApS con el objetivo de proponer el uso adecuado de dicha metodología para la adquisición de las competencias profesionales necesarias en la titulación de Grado de Educación Primaria. De este modo, se proporciona al futuro docente una herramienta metodológica importante para implementar en su futuro profesional.

CAPÍTULO 3
CONCEPTUALIZACIÓN DEL
APRENDIZAJE-SERVICIO

CAPÍTULO 3. CONCEPTUALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

*“En cuestiones de cultura y de saber,
solo se pierde lo que se guarda;
solo se gana lo que se da.”*
Antonio Machado

A lo largo de este capítulo se pretende ofrecer una visión global sobre la evolución del concepto de “Aprendizaje-Servicio” (ApS), haciendo para ello un recorrido por las numerosas definiciones que han aportado diferentes autores sobre el concepto. Así, se considera prioritario ofrecer las diferentes apreciaciones que surgen en torno al término desde el inicio en el que surge con el fin de comprobar su evolución a lo largo del tiempo, su adaptación a las nuevas necesidades, su vinculación con la nueva concepción de aprendizaje significativo y su aplicación dentro de un contexto formal.

Por ello, es conveniente iniciar este apartado indicando que el concepto de ApS ha ido evolucionando en función del país y la trayectoria educativa del mismo. A partir de la conceptualización del término, en este capítulo se abordarán las características del ApS, sus componentes, la tipología, sus protagonistas y los rasgos pedagógicos.

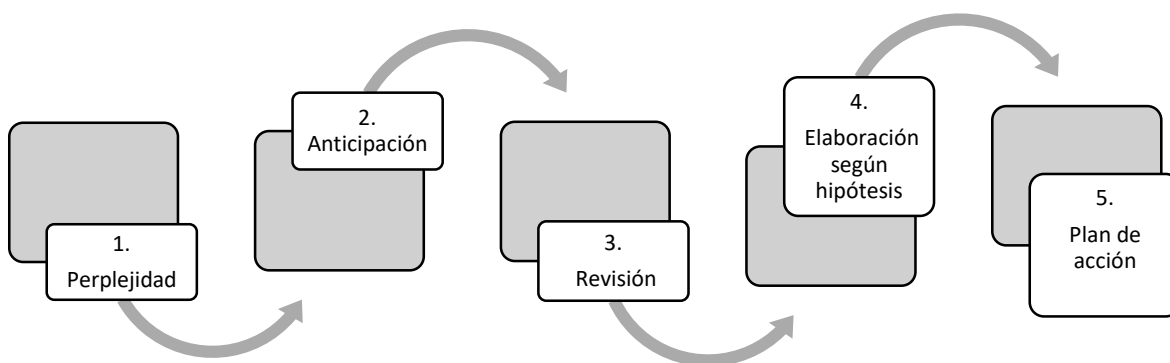
3.1. DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO DE APRENDIZAJE- SERVICIO

3.1.1. Definición de Aprendizaje-Servicio

Existen algunas controversias hacia la primera aparición del “Aprendizaje-Servicio” tal y como lo conocemos en la actualidad, generadas entre otros motivos por la falta de consenso hacia una única definición, pues muchas son las interpretaciones que cada autor hace sobre lo que es “Aprendizaje-Servicio” (Luna, 2010).

En 1903, John Dewey sentará las bases teóricas del Aprendizaje Servicio, poniendo en práctica uno de los programas más antiguos de Aprendizaje Servicio, donde los estudiantes realizaban sus prácticas laborales en organizaciones de servicio a la comunidad. Dewey entendía que la única opción válida del individuo para prepararse para la vida consistía en participar activamente en la misma (Dewey, 1938). Así, asienta las bases de la metodología, donde la teoría y la práctica confluyen al mismo nivel que el pragmatismo y naturalismo de la propia experiencia. Para Dewey, la experiencia debe irse adquiriendo a través de completar los siguientes 5 peldaños del proceso de aprendizaje

Figura 16. Proceso de aprendizaje de Dewey



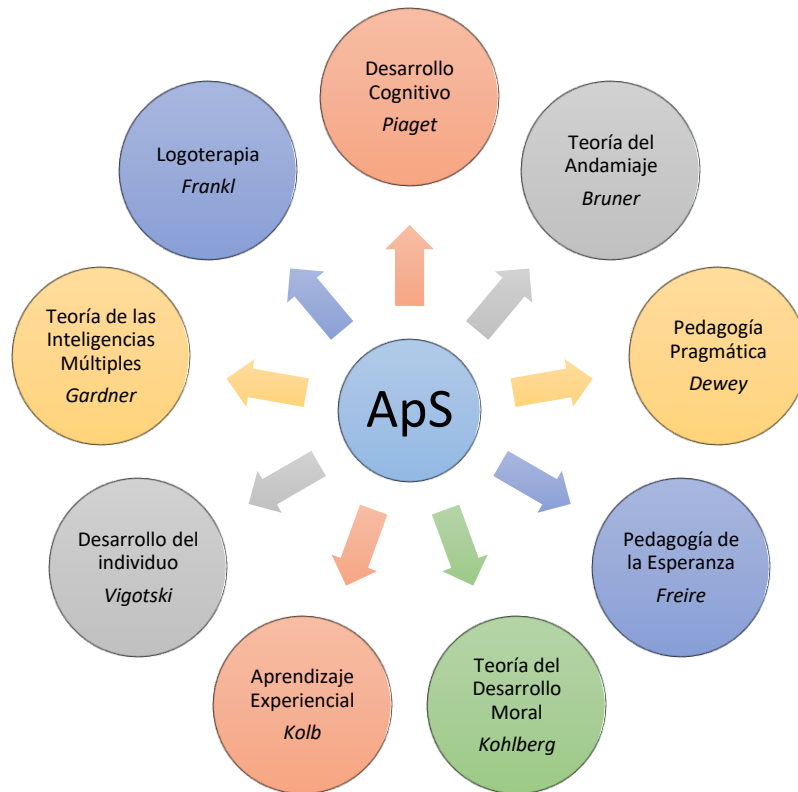
Fuente: Elaboración propia

A raíz de estas interpretaciones, muchos de sus seguidores fueron más allá de esa novedosa concepción de ApS, otorgándole gran importancia a los trabajos por proyectos y al aprendizaje basado en la experiencia.

No obstante, como punto de partida de esta metodología, cabe señalar que sus raíces pedagógicas se centran en aspectos como el desarrollo cognitivo, la teoría de la

mente, el aprendizaje vivencial y las inteligencias múltiples tal y como se recogen en la siguiente figura:

Figura 17. Raíces pedagógicas del ApS



Fuente: Elaboración propia

Un referente claro para Dewey, fue la teoría de la evolución de la mente, donde los pensamientos son instrumentos que posibilitan la resolución de problemas vivenciales y la experiencia del conocimiento sobre la misma. De este modo, el cambio es el objetivo perseguido por dicho autor a lo largo de sus numerosas interpretaciones del constructo, donde la capacidad crítica y la continua reflexión sobre el proceso de aprendizaje, dotan de valor el aprendizaje significativo de todo “educando” como protagonista principal de su propio proceso de cambio (Dewey, 1995).

El modelo pedagógico en el que Dewey basa toda su transformación educacional es el “*Learning by doing*” (Dewey, 1918), en el cual se sitúa el foco del aprendizaje en aquellas experiencias vivenciales que están vinculadas a la necesidad real del sujeto que aprende y son de utilidad para el alumno en cuanto a que están conectadas con su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Para dotar de significado este proceso,

Dewey en su libro “Democracia y Educación” de 1995, hace referencia a las cualidades personales y únicas del sujeto que aprende refiriéndose a ellas como “talentos”.

Este modelo centra su atención en 9 aspectos básicos que han servido de fundamentación a la metodología del ApS, tal como señalan Giles y Eyler (1994).

Tabla 8. Fundamentos básicos del ApS

1. Continuidad de la experiencia
2. El principio de interacción
3. Investigación/Indagación
4. Actividad reflexiva
5. Proyecto educativo
6. Conocimiento concreto y abstracto
7. La gran comunidad
8. Ciudadanía
9. Democracia

Fuente: Elaboración propia a partir de Giles y Eyler (1994)

Otros autores, como Saltmarch (1996), reducen las 9 áreas de Dewey en 5 áreas básicas sobre las que se sustenta la metodología de ApS:

Tabla 9. Áreas básicas de la metodología de ApS

1) Vinculación educación con experiencia
2) Comunidad democrática
3) Servicio Social
4) Investigación/ Indagación reflexiva
5) Educación para el cambio social

Fuente: Elaboración propia a partir de Saltmarch (1996)

A lo largo de los años, muchos han sido los autores que han explicado el concepto de ApS desde diferentes enfoques. No obstante, todos ellos han contribuido a la creación de una definición completa de lo que hoy en día entendemos por ApS. Con el fin de revisar la evolución del concepto y sus enfoques cabe datar cada una de estas interpretaciones del constructo en año, autoría y enfoque, tal y como se recoge en la siguiente Figura:

Figura 18. Evolución del Término

1995 Bringle y Hatcher	• Experiencia educativa
1996 Jacoby Associates	• Aprendizaje basado en la experiencia
1998 Howard	• Integración ApS en currículo
2002 Furco	• Impacto del servicio en el currículo
2003 Fourie	• Currículo al servicio de la comunidad
2004 Berger	• Aprendizaje por descubrimiento

Fuente: Elaboración propia

El término Service Learning (Aprendizaje-Servicio, ApS) fue empleado por primera vez en 1967 (Sigmon, 1994) para referirse a la combinación de la proyección educativa del alumno y la puesta en marcha de acciones encaminadas a satisfacer las necesidades reales de la sociedad. En aquel momento se entendió que, en el Aprendizaje Servicio, las personas que reciben la ayuda no pueden ser agentes pasivos y las personas que ayudan conocen aquello sobre lo que quieren aprender y son capaces de aprender actuando (Fuertes, 2013).

Entre los años 60 y 70 se produce un desconcierto en la definición del término ApS, confundiéndose la terminología de ApS con acciones puntuales de voluntariado, alejadas de todo contenido de aprendizaje. En esta situación, Kolb (1984) pone en práctica un modelo de aprendizaje cuyo eje central será la experiencia (The Experiential Learning Model), que convive con la pedagogía de la esperanza de Freire (1970). A raíz de este modelo empiezan a surgir diversas definiciones al respecto que varían en cuanto al propósito y expectativa de aquellos que sugieren su uso, tal y como señala Crews (2002).

En los últimos años dentro del marco del proyecto europeo *Europe Engage*, se ha consensuado una definición común a las 12 universidades europeas miembros del equipo, en la que definen el ApS como un enfoque pedagógico innovador que integra un servicio o compromiso comunitario significativo en el plan de estudios y ofrece a los estudiantes créditos académicos por el aprendizaje que se deriva del compromiso activo dentro de la comunidad y el trabajo en un problema del mundo real. Las estrategias de

reflexión y aprendizaje experiencial apuntalan el proceso de aprendizaje y el servicio está vinculado a la disciplina académica. El ApS reúne a estudiantes, académicos y la comunidad, por lo que todos se convierten en recursos de enseñanza, solucionadores de problemas y socios. Además de mejorar el aprendizaje académico y del mundo real, el propósito general del aprendizaje de servicio es inculcar en los estudiantes un sentido de compromiso y responsabilidad cívica y trabajar hacia un cambio social positivo dentro de la sociedad (Aramburuzabala, McIlrath y Opazo, 2019).

3.1.2. Componentes de Aprendizaje-Servicio

A partir de una primera concepción por parte de Kinsley (1993), acerca del ApS como una filosofía, un modelo comunitario y un método de enseñanza aprendizaje, resulta conveniente ampliar esta visión desde un estudio más exhaustivo del término en base a cuatro aspectos fundamentales en cuanto a su concepción: componente académico, componente de justicia social, componente filosófico y respecto al componente de aprendizaje significativo, que se pasan a detallar a continuación.

En cuanto al **Componente Académico**, podemos señalar que el ApS es una propuesta pedagógica claramente vinculada con un aprendizaje curricular en un contexto de educación formal y no formal, donde el componente social es una tónica predominante que supone integrar el currículum en el servicio y el propio servicio en el currículum. Así, Kielsmeier (2000), sitúa el ApS como vehículo que potencia competencias académicas de los estudiantes.

Del mismo modo, Furco (2002), Halsted (1998) y Tapia (2004) unifican criterios en torno a la concepción de Aprendizaje-Servicio como una metodología de Enseñanza-Aprendizaje, que permite poner en práctica diferentes competencias. No obstante, Furco (2002) completa el concepto del término ApS, indicando que los estudiantes logran una mayor comprensión de lo académico cuando son capaces de desarrollar plenamente sus competencias y conocimientos en beneficio de la sociedad.

En esta misma línea, Puig, Batlle, Bosch y Palos (2006), definen el ApS como una propuesta educativa que unifica procesos de aprendizaje y procesos de servicio a la comunidad, con el único fin de cubrir las necesidades reales de la sociedad en su

conjunto, integrado por la sociedad, pero también por los estudiantes, quienes prestan su ayuda, trabajo y colaboración a la misma. Por todo ello, es tan importante la reflexión sistémica de las actividades realizadas durante todo el proceso de ApS, pues de ella dependerá el nivel de éxito del aprendizaje, tal y como señalan Páez y Puig (2013).

Referido al **Componente de Justicia Social**, autores como Aramburuzabala (2014) sitúan el ApS como un modelo de desarrollo desde y para la propia comunidad, llevándolo a su exponente máximo en la participación activa de los sujetos que aprenden en los problemas y situaciones reales del contexto en el que viven. Esta concepción supone un salto cualitativo entre la teoría y práctica del servicio, incidiendo en propuestas de servicio que impacten tanto en el currículum como en el propio desarrollo personal y social del individuo y la sociedad en su conjunto, con el fin de conseguir una sociedad más justa y adaptada a los procesos de cambio y transformación social (Murillo, Martínez-Garrido y Belavi, 2017). En esta línea, Puig (2011) señala que los principios fundamentales del ApS se basan en dos motivaciones principales: educar para dar y poder recibir con la ayuda de otros y conectar las instituciones educativas, como la Universidad, con la realidad social de los propios sujetos.

En esta línea, Francisco y Moliner (2010) otorgan una gran importancia a la participación activa de la Universidad en los proyectos de Aprendizaje-Servicio, impulsando de este modo la competencia social de todos los miembros de la Comunidad Universitaria. García y Cotrina (2012) apuestan por una Universidad inclusiva, donde todos los estudiantes tengan participación activa en la vida de la Universidad, donde los docentes adapten sus metodologías a las necesidades reales de sus alumnos y éstos puedan extrapolar sus aprendizajes a su verdadera realidad social.

A través del Aprendizaje-Servicio se pretende lograr una sociedad más justa y cohesionada (Martínez, 2014). Autores como Echeíta y Ainscow (2011) consideran que, para que se produzca una verdadera inclusión en el Sistema Educativo, ésta debe venir precedida por una clara inclusión social, donde todas las personas se comprometan con una sociedad más justa y equilibrada. En la misma línea surge la concepción de ApS como un *aprendizaje crítico* donde estudiantes y sociedad se benefician del servicio. El enfoque crítico del ApS sitúa el foco en el componente de justicia social, donde se persigue la redistribución del poder en base a la asunción de responsabilidades entre

todos los agentes implicados en el proceso. Así, dentro de esta acepción del ApS, Schoorman (2016), sitúa esta responsabilidad compartida en torno a las comunidades de aprendizaje, de las cuales se deriva un mayor impacto en el proceso de E-A para todos los agentes implicados en el mismo.

En cuanto al **Componente Filosófico** del término, las investigaciones al respecto sitúan al ApS como un modelo de desarrollo comunitario que trabaja desde necesidades reales a propuestas innovadoras de cambio social. Así, Folgueiras, Luna y Puig (2011) definen Aprendizaje Servicio como la metodología que permite formar parte directa al alumno en el contexto más próximo, permitiéndole adaptarse a sus propias necesidades y a una realidad plural y cambiante para cada educando. No obstante, para Tapia (2008) el concepto de ApS tiene su origen en las Universidades y aparece como tal a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, cuando impera la necesidad de extensión universitaria, intentando integrar el entorno e instituciones sociales con los propios centros universitarios, con el fin de dar respuestas útiles a las necesidades reales de la sociedad.

Desde esta puesta en valor de la expresión en valores y el servicio a los demás, Stanton (1990) mantiene que es necesario que exista un intercambio social y educativo entre el propio contexto educativo y la realidad social predominante, donde la voz de los sujetos activos, entidades y receptores del servicio constituyan el protagonismo de todo el Aprendizaje-Servicio. Así, se pone de manifiesto que la participación de los estudiantes en la vida de los centros es fundamental para dotar de significado cualquier proceso de aprendizaje.

En referencia al **Componente de Aprendizaje Significativo**, en España, Puig y Palos (2006) definen Aprendizaje-Servicio como una propuesta educativa capaz de aunar procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un mismo proyecto, en el cual los sujetos se formen al mismo tiempo que trabajan sobre necesidades reales de la sociedad en la que viven, con el fin de mejorar la misma. Así, el aprendizaje sólo se puede desarrollar a través de la acción, así como los valores de cada persona, que solo serán adquiridos a través de su práctica. Por ello, el auge del ApS en educación, surge como consecuencia a las necesidades de la sociedad no cubiertas de una forma útil (Fuertes, 2013).

Por todo ello, el Aprendizaje-Servicio debe tener activas y unidas sus dos dimensiones básicas: la contribución al bien común y la promoción de conocimientos, destrezas, competencias y valores de los estudiantes que forman parte del proceso. De este modo, el ApS debe traspasar la brecha pedagógica de una educación tradicional donde el estudiante es un agente pasivo, hacia la construcción de una pedagogía claramente innovadora, donde el estudiante construya su propio proceso de aprendizaje (Crews, 2002).

Finalmente, en relación con la definición del término, se ha apostado por una visión integradora de los 4 componentes en relación al Aprendizaje-Servicio. De este modo, podemos definir ApS como una metodología activa, en proceso vivencial de cambio que pretende ser un recurso en sí mismo para transformar una realidad plural y cambiante, donde los claros protagonistas del aprendizaje son los estudiantes, desterrando así la concepción arcaica de la función del docente, hacia una nueva concepción transgresora del docente como un agente que acompaña durante el proceso. La finalidad del ApS nace de la búsqueda por alcanzar los objetivos curriculares a través del impacto en el servicio y de conseguir un producto final adaptado a las necesidades reales del sujeto que aprende y de la sociedad en su conjunto. En definitiva, hemos decidido apostar por un enfoque integral y formativo de una educación al servicio de una sociedad en permanente cambio.

Butin (2003) señala que para comprender el significado del concepto es prioritario comprender su propuesta de las 4R, tal y como se muestra en la siguiente Figura:

Figura 19. Criterios de las 4R

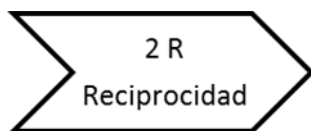


Fuente: Adaptación Opazo, 2015

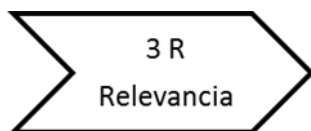
En cuanto a estos criterios, cabe destacar las indicaciones siguientes referidas a los 4 criterios de respeto, reciprocidad, relevancia y reflexión.



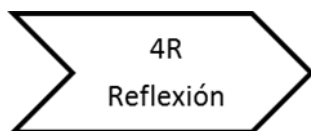
Hace referencia a la capacidad de valorar las concepciones de organismos, instituciones, destinatarios, y demás agentes de servicio, que posean una concepción y atribución del servicio y todo lo que se derive de su práctica, diferente a la personal.



Indica la finalidad del producto final como beneficio para todos los protagonistas y comunidad en su conjunto inmersa en este cambio social. Supone traspasar la gratificación personal como mero resultado en beneficio de la propia experiencia y resultado del proceso en sí mismo.



Señala la importancia que el servicio debe constituir en el proceso de aprendizaje curricular de los estudiantes. Por ello, el servicio debe estar vinculado a un aprendizaje gradual y con cierta perpetuidad en el tiempo, con el fin de que los propios estudiantes se cuestionen sus conocimientos a través de la práctica.



Dotar de significado el aprendizaje supone un proceso de reflexión personal y social por parte del sujeto que aprende con el fin de conocer la sociedad que impera y adaptarse así a las necesidades y entornos cambiantes que de ella misma se derivan.

En esta misma línea conceptual, tomando como referencia a Batlle (2013), resulta conveniente reflejar las diferentes oportunidades que el ApS brinda a los protagonistas durante la realización de sus servicios. Entre estas oportunidades, se destacan las siguientes:

- ✓ Potencia el conocimiento entre estudiantes y destinatarios de la acción directa, posibilitando de este modo el intercambio generacional entre los protagonistas.

- ✓ Fomenta la Sinergia entre los actores implicados, mejorando de este modo la eficacia de las intervenciones.
- ✓ Aumenta la capacidad de adaptación a entornos cambiantes, al mismo modo que favorece su versatilidad.
- ✓ Impulsa el compromiso y la responsabilidad social de los implicados, lo que favorece la realización de acciones encaminadas al voluntariado.

Tomando como punto de partida estas premisas, Opazo (2015) ofrece una síntesis en la cual recoge algunas razones esenciales para la práctica del ApS que han servido como inicio para la realización de una propia síntesis al respecto:

1. Dotar de calidad la educación para que de este modo revierta en la mejora de la sociedad.
2. Empoderar a los estudiantes como agentes activos de una sociedad en continuo cambio, donde las prácticas de ApS ayuden a crear ciudadanos responsables y comprometidos con la justicia social.
3. Fomentar la cohesión grupal entre individuos de diferentes niveles adquisitivos, culturas, étnicas, religión e ideologías con el fin de enriquecer el proceso de aprendizaje significativo.
4. Impulsar acciones de voluntariado entre diferentes colectivos que ayuden a dotar de calidad los propios servicios que de sus prácticas se derivan.
5. Vincular el impacto de los saberes procedimentales y curriculares hacia aquellos saberes actitudinales que se derivan de las prácticas del servicio en los estudiantes que las realizan.
6. Estimular la motivación del alumnado a través del servicio directo hacia la comunidad, lo que sin duda refuerza la buena praxis educativa.
7. Inducir hacia una cultura de emprendimiento y autonomía personal, social y empresarial con visión de sociedad, favoreciendo de este modo la capacidad de resiliencia de los estudiantes que llevan a cabo el servicio.
8. Superar la estigmatización y estereotipos a través del conocimiento, comprensión y aceptación de la diversidad en relación al servicio ofrecido.

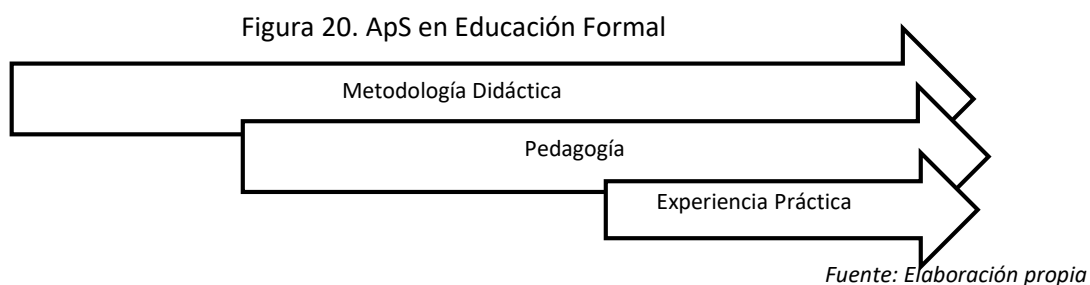
De entre estas premisas, resulta conveniente resaltar la importancia que tiene el ApS como metodología facilitadora de calidad educativa que permite al estudiante mejorar su motivación, sus habilidades sociales y sus conocimientos. Al mismo tiempo, el ApS permite al estudiante superar estigmas sociales y desarrollar nuevos recursos para mejorar el proceso de E-A.

3.1.3. Tipología y Perspectiva del Aprendizaje-Servicio

En cuanto a la tipología del Aprendizaje-Servicio como una metodología activa, es necesario indicar que su empleo en el contexto educativo asienta las bases para un cambio en la concepción más tradicional de aprendizaje formal, pues supone una trasgresión de contenidos hacia un aprendizaje vivencial donde los estudiantes son los encargados de construir su propio proceso de aprendizaje asesorados por un docente cuyo rol ha evolucionado hacia agente impulsor de cambio social, olvidando para ello el fuerte protagonismo como instructor de conocimientos (McIlrath, 2012).

Por ello, conviene estudiar el significado y significativo del constructo como una herramienta en sí misma que potencia el cambio social, tal y como señala Aramburuzabala (2014). En cuanto a la perspectiva basada en la educación formal y no formal, cabe realizar distinciones que se adapten a ambos tipos de educación, donde el impulso del ApS tiene sentido. De este modo, podemos indicar que, desde la Educación Formal, se percibe el ApS como una experiencia práctica, una metodología didáctica y una pedagogía en sí misma.

En la Figura 20 se puede comprobar que el ApS alcanza la consideración de actividad educativa facilitadora de conocimientos curriculares, a través de la cual los estudiantes potencian sus habilidades en favor de la respuesta a las necesidades reales de una sociedad que las demanda, tal y como señalan Puig y colaboradores (2007).



Desde una visión más amplia que abarca tanto la Educación Formal como la Educación No Formal, Tapia (2010), hace referencia a la importancia de las acciones encaminadas a dar respuestas globales a una sociedad en continuo cambio, atribuyendo especial protagonismo a las acciones encaminadas a satisfacer esas necesidades, situando al currículo al servicio de una sociedad que aprende.

Así, con independencia del tipo de Educación desde la cual contemplemos el ApS, la mayoría de expertos en la metodología coinciden en destacar como los elementos esenciales de la misma: la esencia, pedagogía, trabajo en red y la propia finalidad del ApS, tal y como señalan De la Cerda, Martín, Muñoz y Puig (2009).

- **La Esencia:** indica aquellos elementos básicos que posibiliten la respuesta efectiva ante las necesidades reales de la sociedad, donde el aprendizaje vinculado al currículo sea el producto final.
- **La Pedagogía:** fundamentada en la experiencia vivencial del estudiante como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, desde donde posibilite el impulso necesario para planificar, organizar y gestionar todas las acciones derivadas de su praxis a través de la cooperación y reflexión producida por la misma.

En esta misma línea, cabe realizar una distinción más precisa de las tipologías de experiencias que en materia de pedagogía se derivan del constructo, tal y como señala Tapia (2010), quien se refirió al término distinguiendo entre actividades académicas y actividades solidarias.

Así, se entienden *actividades académicas* como aquellas acciones a realizar por parte del estudiantado con el fin de que demuestre la aplicación entre contenidos e investigaciones en contextos reales.

Por otro lado, el concepto de *actividades solidarias* hace referencia a las acciones realizadas por los estudiantes de forma voluntaria y altruista para mejorar la realidad.

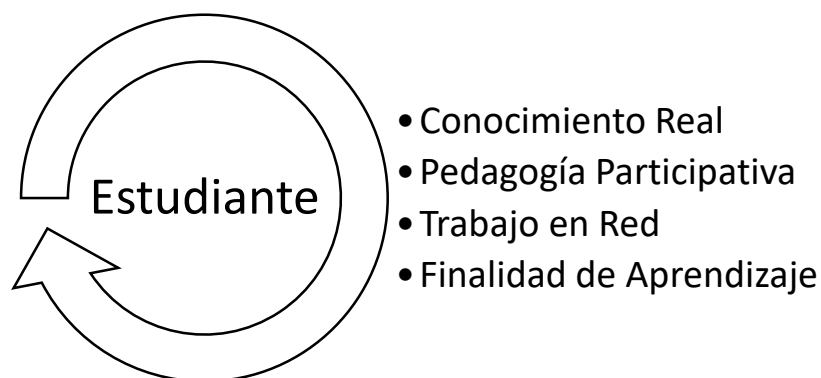
- **El Trabajo en Red:** la comunidad pretende ser el vínculo de unión entre estudiantes, instituciones y entidades sociales capaces de impulsar la

colaboración en red entre diversas instituciones ofreciendo así múltiples opciones de servicio a la comunidad.

- **Las Finalidades:** se pretende mostrar las metas que todo Aprendizaje-Servicio persigue, como son el impulso de una educación en valores, el compromiso ético y social, así como una herramienta capaz de generar aprendizaje en sí misma.

De este modo, tal y como se puede ver en la Figura 21, el ApS sitúa al estudiante como protagonista principal del proceso de transformación de la sociedad desde una esencia real, una pedagogía participativa, un trabajo en red con otras instituciones y una finalidad de aprendizaje en sí mismo (Francisco y Moliner, 2010).

Figura 21. Elementos esenciales del Aprendizaje-Servicio



Fuente: Elaboración propia a partir de Francisco y Moliner (2010)

Bajo esta concepción integral del término, surgen diferentes perspectivas en función de la conceptualización que se le atribuya al mismo. Así, podemos observar, tal y como señala Butin (2003), la perspectiva Técnica, la perspectiva Cultural, la perspectiva Política y la perspectiva Post-Estructuralista.

- A. **Perspectiva Técnica:** pretende servir como nexo de unión entre la metodología propia de ApS y desarrollo personal, social y cognitivo del estudiante inmerso en el proceso de aprendizaje. Varias investigaciones realizadas en este campo, como la de Sotelino (2014) han demostrado que la

realización de las prácticas de ApS mejora la calidad del servicio lo que impacta directamente en el desarrollo personal, social y cognitivo de aquellos estudiantes que realizan estas prácticas. Del mismo modo, Butin (2003), señala que el ApS debe entenderse como un recurso para desarrollar habilidades y actitudes en los estudiantes hasta el momento desconocidas, y no únicamente como finalidad propia del sistema.

- B. **Perspectiva Cultural:** hace referencia al proceso de toma de decisiones del estudiantado en el propio contexto en el cual intervienen. Por ello, conviene detenerse ante el modelo ecológico de Bronfrenbenner (1976), quien explica la distinción significativa entre la dimensión macro y micro.

Desde esta perspectiva, conviene señalar que desde la consideración del ApS como potenciador del *contexto macro*, se puede indicar que la realización del servicio impacta directamente a nivel de sociedad en su conjunto, como herramienta óptima para la consolidación de redes sociales fuertemente vinculadas a la mejora de la sociedad en su conjunto.

Así mismo, desde una *perspectiva micro*, se considera el ApS como la herramienta esencial hacia la promoción del desarrollo personal y social de todos los individuos participantes de la acción.

De este modo, la unión holística entre micro y macro, dotan de gran calidad y significado el empleo de la metodología de ApS como motor impulsor de cambio social.

- C. **Perspectiva Política:** a nivel político se concibe el ApS como un elemento potenciador de cambio social hacia la transformación de la concepción arcaica de una educación basada en la transmisión de conocimientos y saberes desde la clase magistral. Con el impulso del ApS se pretende ampliar la expansión de la cultura desde un contexto formal, no formal e informal donde el principal protagonista de dicha transmisión de saberes sea el alumno; concepción alejada de la visión del profesor especialista como motor de cambio.

D. **Perspectiva Postestructuralista:** desde esta concepción del término resulta impropio clasificar las acciones derivadas del servicio de ApS como positivas o negativas en tanto que dependen de su repercusión, destinatarios, contextos y sociedad en su conjunto. Así, desde la perspectiva posestructuralista se pretende ofrecer una visión de conjunto que permita identificar lo que caracteriza un correcto ApS de un incorrecto planteamiento de la metodología. Por ello, conviene clarificar las diferencias en cuanto a una visión general del término donde se expongan las características más relevantes en cuanto a su concepción, tal y como se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 10. Qué es ApS y qué no es ApS

...Lo que se entiende por ApS	...Lo que no se considera ApS
Nexo de unión entre servicio y currículo	Acción asistencial puntual
Aprendizaje autónomo	Recurso ampliado del plan de estudios
Detección real de las necesidades del contexto	Gratificación instantánea del servicio
Enriquecimiento personal y social del estudiante	Práctica elitista
Versátil y funcional para cualquier etapa educativa	Beneficios en función de resultados individuales

Fuente: Elaboración propia

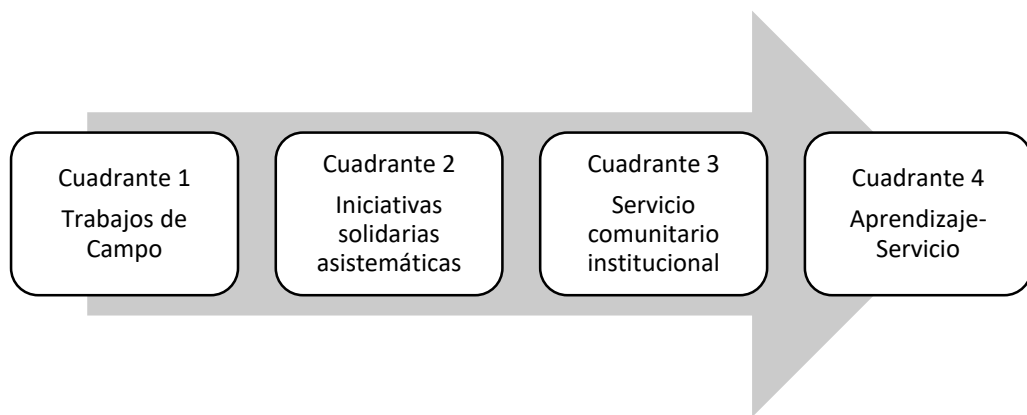
3.1.4. Cuadrantes del ApS

Referirse al concepto de Aprendizaje-Servicio como un constructo integral que abarca desde acciones puntuales hasta la integración del educando en una sociedad preparada para el cambio, necesita de una explicación detallada en cuanto a las características y elementos que lo componen.

De este modo, resulta obligado concebir el ApS como un único elemento que contenga los 3 factores básicos para ser considerado Aprendizaje-Servicio: detección de necesidades, acciones encaminadas a satisfacer esas necesidades y la adquisición de competencias, contenidos y valores para tal fin (Puig, 2009; Tapia, 2004).

Dado que los proyectos de ApS deben cumplir al menos estos tres requisitos: plantear y desarrollar aprendizajes estrechamente vinculados al currículum escolar; el proceso de aprendizaje debe tener apertura hacia la Comunidad y el estudiante debe ser el claro protagonista del proceso de Enseñanza-Aprendizaje; no se puede entender la metodología de Aprendizaje-Servicio sin hacer referencia a los cuadrantes establecidos por el Service-Learning 2000 (1996) y adaptados por Tapia (2007), recogidos en la siguiente Figura:

Figura 22. Cuadrantes del Aprendizaje-Servicio



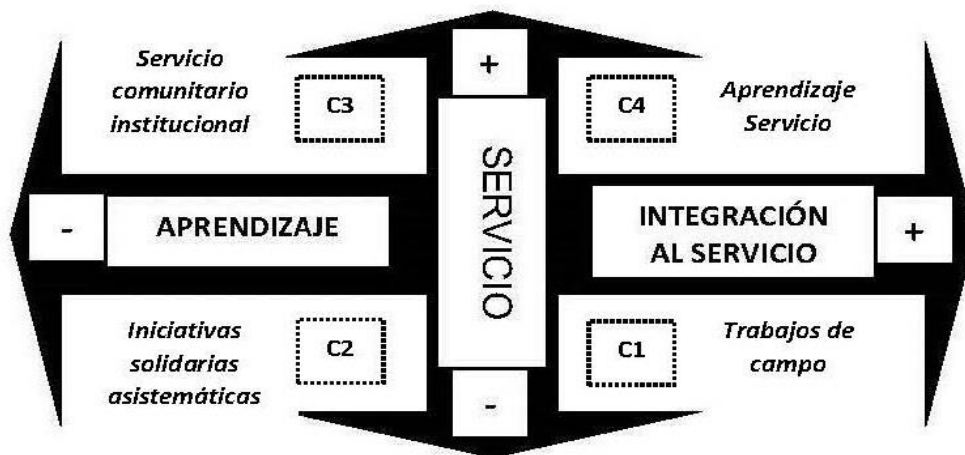
Fuente: Elaboración propia a partir de Service-Learning 2000 Center (1996)

En esta Figura se puede observar claramente que cuanto más se avanza hacia un Aprendizaje-Servicio integral por más cuadrantes debemos ir pasando. De tal forma que no se entiende Aprendizaje-Servicio sin trabajos de campo, sin la respuesta a una necesidad social que se corresponda con una iniciativa solidaria y sin la propia institucionalización del ApS dentro del currículum.

Para comprender los usos y diferentes “experiencias educativas solidarias” tal y como las definió Tapia (2004) es conveniente clarificar que, en función de un mayor o menor servicio a la comunidad, nivel de aprendizaje, tipologías de acciones y duración del servicio, estaremos en situación de definir el tipo de servicio en respuesta al cuadrante mayoritario de su intervención.

De este modo, con el fin de detallar más exhaustivamente la diferencia entre servicios, conviene ofrecer la visión inicial de Service Learning 2000 Center y adaptación de Tapia (2007), donde resulta enriquecedor detenerse en la explicación de los ejes y cada uno de sus cuadrantes.

Figura 23. Ejes y Cuadrantes del Aprendizaje-Servicio



Fuente: Elaboración propia a partir de Service-Learning 2000 Center (1996)

Al contemplar el *eje vertical* del cuadrante se puede observar como este eje hace referencia a la mayor o menor calidad del servicio de una acción de ApS, tal y como señala Martínez (2014). Del mismo modo, al detenerse en el *eje horizontal* se puede comprobar el incremento o detrimento de la integración al servicio. Así, cuanto mayor resulta la integración al servicio más se estará acercando al propio Aprendizaje-Servicio y más alejado se estará de las iniciativas solidarias asistemáticas. Por el contrario, cuanto menor es la integración del servicio, menos se fomentará el aprendizaje del alumno y más alejado se estará de los aprendizajes vivenciales que reportan los trabajos de campo.

Analizando cada uno de los cuadrantes podemos indicar las siguientes características de cada uno de ellos, mostrando un orden gradual de los mismos:

- **Cuadrante 1 (C1). Trabajos de campo:** este cuadrante enfatiza aquellas actividades que relacionan directamente la realidad de su entorno más próximo (sociedad) con la adquisición de aprendizajes curriculares (aula). Para ello, el conocimiento de la realidad en torno a los temas vinculados con sus aprendizajes académicos es el único servicio que se presta. No obstante, pese a que ofrece una visión de la realidad más amplia de la que se tiene en un contexto únicamente educativo, no persigue la transformación de esa realidad contemplada. No pretende modificarla ni intervenir sobre ella directamente. Solo busca conocer la realidad, por lo que se puede afirmar

que existe aprendizaje, pero no servicio. Así, podemos inducir que todas aquellas acciones que se enmarquen en el cuadrante 1, se situarán en un nivel de aprendizaje óptimo y en un nivel de servicio nulo.

- **Cuadrante 2 (C2). Iniciativas solidarias asistemáticas:** bajo este cuadrante se sitúan aquellas acciones ocasionales destinadas a cubrir una necesidad puntual surgida en la sociedad. Son acciones que surgen en respuesta a una necesidad puramente social sin vinculación curricular a priori, donde no existe una planificación educativa inicial y por lo tanto el estudiante no puede participar en ese proceso de toma de decisiones. De este modo, el aprendizaje no revierte en el contenido curricular del mismo.

En este cuadrante se sitúan las acciones con una calidad del servicio baja, dado su carácter únicamente asistencial, donde la evaluación del servicio y la adquisición de conocimiento no se contemplan. De este modo, existen beneficios de estas iniciativas para los estudiantes como pueden ser el fomento de su altruismo, la participación y la sensibilización del estudiante hacia la sociedad. Sin embargo, dado su carácter únicamente asistencial, no puede ofrecer una visión completa del aprendizaje para la justicia social, debido entre otras causas a que únicamente se pretende dar solución a una necesidad puntual. Así, podemos definir este cuadrante donde se sitúan acciones encaminadas a desarrollar un nivel de aprendizaje óptimo y un nivel de servicio mínimo.

- **Cuadrante 3 (C3). Servicio Comunitario Institucional:** en este cuadrante se sitúan todas aquellas acciones que surgen desde las instituciones educativas como respuesta a las necesidades reales de la sociedad, con el fin de impulsar en los estudiantes actitudes y valores de solidaridad, respeto y justicia social. Por ello, se presentan a los estudiantes como acciones encaminadas a mejorar la sociedad desde una perspectiva opcional u obligatoria, en función de la entidad que las marque. Estas acciones están encaminadas a ofrecer una visión más amplia de la sociedad y su vinculación con el aprendizaje curricular impulsada desde una visión conjunta de identidad de centro

educativo. De este modo, este servicio institucional se ofrece como acción que perdura en el tiempo y no de forma puntual, siendo los protagonistas los que cambian en función de etapa educativa y año escolar. El grado de integración en el currículo de estas acciones depende del propio centro educativo que las impulsa, quien decide el nivel de aprendizaje curricular por el que apuestan. Así, estas acciones superan en materia de evolución a las iniciativas solidarias asistemáticas, ofreciendo otro tipo de acción no únicamente asistencial dotando así de mayor calidad el servicio.

Sin embargo, a nivel curricular, resultan poco ambiciosas y se centran en escasos objetivos curriculares, no ofrecen una articulación entre contenidos de aula y actividades comunitarias. Así, las acciones en materia de servicio no impactan directamente en los contenidos curriculares por lo que no se puede hablar de un aprendizaje significativo.

Así, se desarrolla un proyecto de acción comunitaria, que da respuesta a necesidades detectadas por los alumnos de forma real pero que no se vincula con el aprendizaje curricular y son entendidas como “prácticas al margen de lo curricular”, tal y como indica Tapia (2004).

De este modo, podemos definir este cuadrante donde se sitúan acciones encaminadas a desarrollar un nivel óptimo de servicio y de aprendizaje óptimo, pero no permite la integración de servicio y aprendizaje de forma integral.

- **Cuadrante 4 (C4). Aprendizaje-Servicio:** Este cuadrante refleja la unión de un óptimo aprendizaje y un óptimo servicio, donde el verdadero aprendizaje surja de la puesta en marcha, acción y reflexión de las prácticas desarrolladas en entornos cambiantes de aprendizaje como es la sociedad. De esta forma estaremos dotando de calidad tanto el servicio como el aprendizaje, vinculándolo directamente a las acciones vivenciales tanto en el contexto formal como en el no formal e informal.

Para conseguir este ambicioso objetivo, se necesita de la implicación de toda la comunidad educativa, el compromiso social de la misma, el compromiso de los estudiantes involucrados y de las propias entidades socio-

colaboradoras, con el fin de asegurar el impacto deseado en los centros, instituciones, estudiantado y sociedad en su conjunto. Así, se debe asegurar la permanencia en cuanto al tiempo, la voluntariedad del servicio, la respuesta hacia las necesidades reales y la integración completa del currículo y del servicio para conseguir de esta forma un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Por ello, se puede definir este cuadrante como la propuesta integradora que dota de significado y calidad tanto las experiencias del servicio como el aprendizaje curricular de los estudiantes, donde se equiparan tanto el nivel de aprendizaje como el nivel de servicio, siendo en ambos casos elevada su adquisición, acorde con el grado de desarrollo del sujeto que aprende.

De este modo, se pueden encontrar experiencias de Aprendizaje-Servicio con distinto grado de Aprendizaje y distinto grado de Servicio, pero el cuadrante C4 es el que realmente refleja el concepto de ApS en el que se centra este trabajo de investigación.

3.1.5. Protagonistas del Aprendizaje-Servicio:

Situar la metodología de Aprendizaje-Servicio en un contexto y espacio concreto resulta complicado debido al número de protagonistas y agentes impulsores de cambio que dicha metodología representa. No obstante, es conveniente diferenciar y resaltar los diferentes actores implicados en su puesta en marcha.

A. Estudiantes

Por un lado, encontramos el papel de los estudiantes, sin duda papel protagonista en esta metodología activa. Toda acción impulsada hacia la implementación de proyecto de ApS debe dotar de significado al alumno como motor de su propio aprendizaje, pues tal y como indica Tapia (2010), el Aprendizaje-Servicio es la única propuesta educativa que evoluciona de forma ascendente, donde son el alumnado y los docentes los principales gestores en impulsarla y conocer su funcionamiento.

En el transcurso de las investigaciones desarrolladas al respecto, se ha podido comprobar, tal y como señalan Francisco y Moliner (2010), que gracias a la puesta en marcha de programas de ApS, los estudiantes mejoran las habilidades sociales y aumentan su autonomía a través del desarrollo del servicio. En la misma línea, Martínez (2014) indica que el ApS fomenta varios tipos de aprendizaje como:

- La oportunidad de buscar nuevas metodologías que impulsen el aprendizaje significativo y el pensamiento crítico hacia la concepción del “ser” como sujeto activo de la sociedad que aprende.
- Adquisición de nuevos retos y roles de un agente activo de aprendizaje que se compromete con una sociedad más justa.
- Fomenta la inclusión educativa como la metodología más poderosa para impulsar la diversidad de conocimientos y saberes.
- Recurso para revertir en la sociedad todos los saberes procedimentales que esta les ha enseñado en su proceso de aprendizaje
- Empoderar al estudiante tanto en su aprendizaje como en el propio proceso de formación donde es principal protagonista.
- Impulsar las capacidades y fortalezas propias de cada sujeto que aprende.
- Mejora las habilidades de comunicación, asertividad, escucha activa, empatía y autonomía personal.
- Genera sentido de pertenencia al grupo de referencia y a la sociedad en su conjunto.

Bajo este escenario, cabe resaltar la importancia que este aprendizaje vivencial supone para los estudiantes como mejora integral de sus habilidades sociales en cuanto a la organización del tiempo, el aprendizaje autónomo, la gestión de recursos y materiales y la propia cooperación con otros agentes del proceso de aprendizaje.

Así, parece lógico considerar cómo esta metodología activa impacta positivamente en varias competencias a desarrollar por el estudiante para sus prácticas profesionales como “aprender a aprender” y “aprender a emprender”. Sin duda, todo ello no puede tener el sentido de un aprendizaje significativo si no lo concebimos como un engranaje donde la comunidad se entienda como el escenario desde donde se impulse este aprendizaje, se inicie con ella y revierta sobre la misma.

No obstante, para conseguir tan ambicioso objetivo resulta prioritaria la participación del estudiante en todas las fases previas del proyecto de ApS con la finalidad de compartir intereses, motivación y aprendizajes con la comunidad educativa, realizando para ello diferentes tareas propias de cada fase del mismo. Así mismo, Delve, Mintz y Stewars (1990), muestran una correlación entre cada una de las fases previas a la puesta en marcha de un proyecto solidario y las emociones que se identifican en los estudiantes que participan de las mismas tal y como se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 11. Fases Previas de ApS y Emociones del Estudiante

FASES PREVIAS A LOS PROYECTOS DE APS	EMOCIONES DEL ESTUDIANTE
1) Exploración	<ul style="list-style-type: none"> - Motivación - Entusiasmo - Idealización de la realidad
2) Clarificación	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de las propias debilidades y fortalezas - Detección de las necesidades reales de la sociedad - Identificación de la motivación del proyecto
3) Realización	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de lo que supone el proyecto - Potencial del servicio - Aprendizaje significativo
4) Activación	<ul style="list-style-type: none"> - Participación según el grado de compromiso - Difusión y promoción de la experiencia
5) Internalización	<ul style="list-style-type: none"> - Mejora de las habilidades sociales - Impulso nuevas opciones de aprendizaje - Fomento de la adquisición de competencias profesionales

Fuente: Elaboración propia

Así, resulta imprescindible para el correcto aprendizaje integral y significativo del estudiante, la participación de éste en todas las fases previas a la implementación del proyecto, así como, en las mismas fases de creación del mismo, con el objetivo de que pueda participar en la planificación de la propuesta, redacción, diseño y gestión del proyecto.

La participación activa en todas estas etapas del proceso supondrá la mejora de habilidades sociales, capacidades y competencias profesionales que lo dotarán de un significado pleno y duradero para su futura praxis profesional. Compartir las experiencias de servicio con otros profesionales, compañeros, comunidad educativa y

sociedad en su conjunto verificará el impacto del servicio, donde el reconocimiento social enriquecerá su experiencia y dotará de mayor valor su aprendizaje. Stewart (2012) señalaba la importancia del pleno desarrollo personal y empoderamiento del sujeto que aprende con el fin de mejorar su proceso de Enseñanza-Aprendizaje, y emprender el camino hacia un liderazgo democrático Tapia (2004).

Por ello, entre las razones o motivos fundamentales que impulsan a un estudiante a participar en estos proyectos de ApS se encuentran la motivación y la ilusión por tomar parte activa del mundo real. Así, Esparza y Morín (2017) señalan como el nivel de autonomía se incrementa a medida que aumenta la capacidad de discernir servicios, participar en las fases de los mismos y dirigir el propio proceso. De este modo, el estudiante adquiere el aprendizaje mientras realiza su servicio, lo que estimula sus habilidades sociales y de gestión de emociones. Todo ello, debe partir del proceso auto-reflexivo de su propia práctica, lo que dotará de calidad el servicio y el proceso de aprendizaje. Así, se fomenta en el estudiante la capacidad crítica, estableciendo para ello un modelo de aprendizaje basado en la implicación, responsabilidad y trabajo en equipo.

Sin embargo, pese a la visibilidad de los actores descritos, McIlrath y Puig (2013), indican que no son los únicos actores con la capacidad de impulsar proyectos de ApS adaptados a las necesidades reales de la sociedad. Por ello, nos detendremos en los siguientes actores implicados como: profesorado, entidades sociales e instituciones educativas.

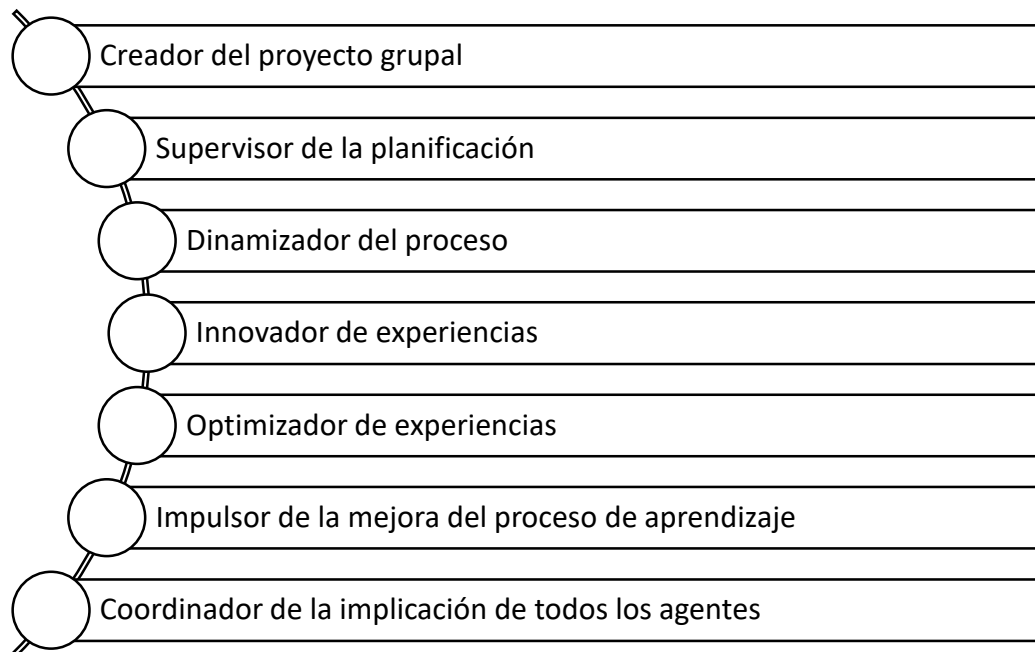
B. Profesorado

El papel del profesorado en la implementación de proyectos de ApS supone un reto para la educación actual que debe dejar atrás los coletazos de una educación tradicional basada en la transmisión de conocimientos como única forma de aprendizaje. En este “trasvase de información”, el protagonismo principal lo tenía el docente como único conocedor del significado de los mismos. De ahí, que la fuente de aprendizaje únicamente era unidireccional, lo que situaba al docente como protagonista principal del proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

El reto de la sociedad actual y las nuevas formas de conocimiento, exigen a los docentes el empleo de nuevas metodologías que permitan un aprendizaje significativo basado en las experiencias académicas y curriculares del sujeto que aprende. Por ello, la misma sociedad que promueve este perfil del docente, lo sitúa como “*agente impulsor de cambio social*” (Murillo y Hernández Castilla, 2015) y deposita en él la responsabilidad final de un aprendizaje significativo bidireccional.

A partir del análisis documental de los proyectos de ApS realizados, se extraen los tipos de funciones del docente en la implementación de los mismos, tal y como se puede comprobar en el siguiente gráfico.

Figura 24. Rol del docente en un proyecto de ApS



Fuente: Elaboración propia

Desde la perspectiva docente, el ApS supone nuevos retos para la educación integral del sujeto, pero más allá de un proceso de aprendizaje en el aula, esta metodología representa una dialéctica capaz de transformar el currículo desde el propio proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Concebir el ApS como una metodología creada y lista para exportar a cualquier realidad social supone incurrir en un error no solo de contenido sino de forma y de expresión del propio conocimiento.

Los proyectos de ApS permiten al docente interpretar una realidad social a través de los ojos del estudiante que, inmerso en su propio proceso de aprendizaje, muestra

las habilidades, capacidades y conocimientos de los que dispone para enfrentarse ante una sociedad en constante movimiento.

Por ello, de entre los motivos que pueden condicionar a un docente a impulsar proyectos de ApS dentro de la institución educativa se pueden citar los siguientes:

- 1) Herramienta óptima para un cambio a nivel institucional en cuanto a la misión, visión y valores de un aprendizaje vivencial y significativo del estudiante.
- 2) Transformación de la educación hacia una educación que traspasa muros, papeles y acciones, donde los estudiantes son los encargados de romper con el estigma social de generaciones donde ellos eran agentes pasivos de un aprendizaje que tomaba como base los mismos modelos educativos en una sociedad diversa, plural y cambiante.
- 3) Favorece un clima de aprendizaje único, óptimo y beneficioso para el sujeto que aprende, el cual debe ser lo suficientemente versátil como para adaptarse a entornos de trabajo, funciones y estilos de liderazgo diferentes en cada una de las realidades en las que intervienen.
- 4) Enseña, muestra y representa el camino óptimo hacia una sociedad preocupada por los problemas sociales, culturales, económicos e institucionales que les son propios, alejándose del perfil de una población acomodada a procesos de cambio sin ninguna vinculación con los propios intereses académicos y personales.
- 5) Rompe con la brecha cultural y las claras distinciones sociales, dejando a un lado la situación económica, cultural, social y política de la sociedad en su conjunto. Favorece los procesos de inclusión y diversidad educativa, donde el aprendizaje es plural, significativo, conjunto y adaptado a las necesidades reales de los protagonistas.
- 6) Mejora las habilidades sociales de los alumnos, potenciando su empatía, asertividad y comunicación a través de la resolución de las diferentes situaciones de aprendizaje donde la capacidad de resolución e implicación de los estudiantes serán las únicas capacidades posibles para hacer frente a la realidad.

- 7) Optimiza al máximo el proceso de aprendizaje, conectando la teoría y los modelos tradicionales de un aprendizaje únicamente formal, con una experiencia informal y no formal, a través de los cauces necesarios para comprender, reflexionar, conocer y decidir sobre la sociedad en la que pueden participar plenamente.
- 8) El punto de partida es la motivación intrínseca del estudiante por situarse en el foco del servicio, permitiendo de este modo el desarrollo académico, personal y social del mismo, sobre los colectivos y temáticas más afines con sus intereses personales. Sin duda es el componente que asegura el éxito en la conexión de un aprendizaje curricular y vivencial del propio servicio social.

Para atribuir la importancia necesaria de los proyectos de ApS, el papel del docente debe partir de su propia motivación hacia la innovación educativa y hacia una enseñanza de calidad. Esta metodología no puede funcionar desde la imposición de políticas curriculares dictatoriales, equipos directivos que no conocen la realidad de sus centros y profesorado alejados de un aprendizaje real, único y óptimo para los estudiantes. Pensar en docentes que repitan réplicas de programas de ApS con el único objetivo de satisfacer las necesidades de un equipo directivo, donde no se sientan parte del propio proceso de aprendizaje, supone el fracaso de esta metodología y de cualquier recurso pedagógico que implementen en sus praxis docentes.

Por ello, se necesita información y formación hacia los docentes con el fin de que conozcan los éxitos, esfuerzos, acciones y respuestas a las que los programas de ApS pueden dar respuesta. De este modo, el éxito de los programas parte de la implicación y esfuerzo de este colectivo por realizar los cambios curriculares, metodológicos y cronológicos necesarios para posibilitar programas de ApS de calidad educativa.

La implicación de los docentes es posible desde un punto de partida que solo involucre a una pequeña parte de la comunidad educativa, pero el verdadero éxito de estos programas es la “germinación” de proyectos que engloben a la comunidad educativa en su conjunto. Para garantizar el éxito de estos programas es necesario trabajar con la realidad más cercana, conocer las debilidades, oportunidades, fortalezas

y amenazas del entorno desde la perspectiva del docente, con el objetivo de anticipar las acciones y prever las posibles dificultades del proceso de aprendizaje.

Así, tal y como señalan Esparza y Morín (2017), el ApS supone una herramienta atractiva y útil para el profesorado desmotivado y cansado de resultados poco motivadores para su ejercicio profesional. El ApS posibilita un sentido útil y práctico dentro de cada una de las asignaturas, favoreciendo el “aprender haciendo” en su realidad más cercana. Por ello, los proyectos de ApS favorecen la sinergia de trabajo entre el alumnado y profesorado, implicados por mejorar la realidad social, enriqueciendo de este modo el proceso y a la sociedad en su conjunto.

No obstante, la institucionalización del ApS parte de un profesorado conocedor de la metodología, implicado, concienciado y generoso, que sirva como modelo para otros docentes más reacios a la implementación de metodologías activas en sus aulas, perdiendo de vista el prisma de una educación unitaria de las aulas, hacia una educación para todos, desde todo y con el objetivo final de mejorar el proceso de aprendizaje de todo el alumnado.

C. Entidades Sociales

El papel de los Socios Comunitarios en la implementación de los proyectos de ApS sin duda supone la garantía de éxito de los mismos. Se necesita de entidades sociales que conozcan el significado de la metodología, la puesta en marcha de proyectos de tal envergadura y por supuesto, se necesita el contexto social para poder intervenir ante necesidades reales que ayuden al entorno a buscar respuestas precisas ante una realidad plural y cambiante.

Por ello, la unión entre instituciones educativas universitarias y sociedad se articula en proyectos con una estructura común en la que ambos tengan la capacidad de diseño y decisión según las necesidades priorizadas con el fin de crear soluciones eficaces ante problemáticas reales.

La sinergia de trabajo de ambas instituciones supone la reciprocidad del aprendizaje y de un éxito social compartido, escenario desde el cual los estudiantes disponen de una variedad de oportunidades para conseguir un aprendizaje significativo.

Para conseguir el ansiado objetivo, se necesitan Socios Comunitarios que crean en el papel del ApS, en los beneficios que este les reporta y como señalan Esparza y Morín (2017), que vean en el trabajo con las universidades una oportunidad de dar respuesta a una sociedad que necesita de colaboraciones sólidas ante los retos de una sociedad que implica la responsabilidad social de cada uno de sus participantes.

Así, en 1990, Ruch y Trani, identifican como características necesarias para asegurar una relación efectiva entre universidad y comunidad las siguientes:

- Intercambio recíproco de beneficios entre ambas.
- La institución educativa es la encargada de ofrecer la estrategia metodológica a seguir.
- El producto de la interacción entre ambos supone un aprendizaje significativo y muy valioso para todos los participantes.

En esta línea, Francisco y Moliner (2010), defienden el protagonismo de las Entidades Sociales para asegurarse el éxito de los proyectos, dentro de cuyas finalidades se encuentran:

- Creación de Redes de Trabajo conjunto
- Ofrecer respuestas útiles ante los retos de la sociedad actual
- Posibilitar una formación integral de ciudadanos críticos, activos y responsables

El compromiso de las instituciones universitarias con las entidades sociales supone entender el trabajo en equipo como una colaboración útil para ambas partes, donde las Entidades Sociales se benefician de la formación de los estudiantes que en ellas intervienen, donde ellos mismos proponen soluciones ante necesidades de la propia entidad que no habían sido detectadas por la misma. Con la puesta en marcha de estos programas se pretende motivar y estimular a las Entidades hacia la participación activa en ellos.

Desde las instituciones universitarias se debe ofrecer un papel importante a las entidades sociales que, sin duda, son las encargadas de facilitar la implementación en la realidad de los programas diseñados por su alumnado. Bajo esta perspectiva, resulta prioritario cuidar la relación entre ambas instituciones con el fin de mantener el nexo de

unión y posibilitar así un aprendizaje significativo entre todos los agentes. Así, la relación entre todos estos agentes, será el engranaje encargado de promover los cambios necesarios, tanto dentro de la entidad social como de la universitaria, con el fin de asegurarse un aprendizaje real y significativo.

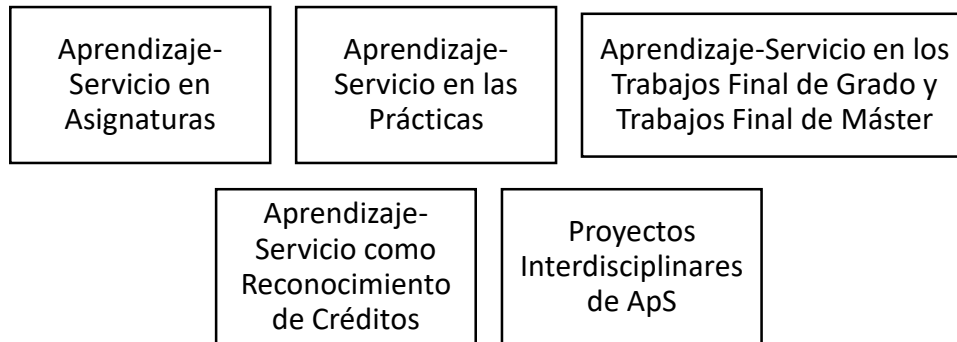
D. Instituciones Académicas de Educación Superior

Pensar en proyectos de ApS Universitarios, supone sin duda, partir de un nivel de participación macro, donde las concesiones universitarias posibiliten la implementación de programas de ApS a nivel universitario. Sin la implicación de cargos institucionales que comprendan y apuesten por este tipo de metodología, la finalidad de estos proyectos se quedará aislada en un aula sin traspasar los muros de una universidad escasamente preocupada por garantizar entornos de aprendizaje útiles, reales y significativos para el estudiante.

Por ello, la universidad en su conjunto, debe apostar por integrar metodologías activas, como el ApS, que funcionen como herramienta de innovación docente y mejora académica de participación y desarrollo personal, social y académico. Apostar por estas metodologías, supone apostar por una formación de calidad y de innovación donde los estudiantes, como protagonistas principales del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, se motiven y mejoren su percepción de la propia universidad como contexto real de aprendizaje.

Dentro de la tipología de proyectos de ApS en entornos universitarios, se pueden señalar diversos niveles de concreción curricular desde donde impulsar las acciones de servicio de ApS. Algunos de estos niveles de concreción curricular estarían delimitados por el número de actuaciones de los estudiantes, horas de servicio, dedicación y carga docente. Así, entre los tipos de proyectos del Grup ApS (UB) (2017), se indican los siguientes niveles, tal y como se puede observar en el siguiente gráfico.

Figura 25. Tipología de Proyectos de ApS universitarios



Fuente: Elaboración propia

En el próximo capítulo cuatro se detallará con más precisión el papel de las instituciones universitarias en la implementación del ApS y su responsabilidad social con el alumnado y la sociedad en su conjunto.

3.2. RASGOS PEDAGÓGICOS DEL APS

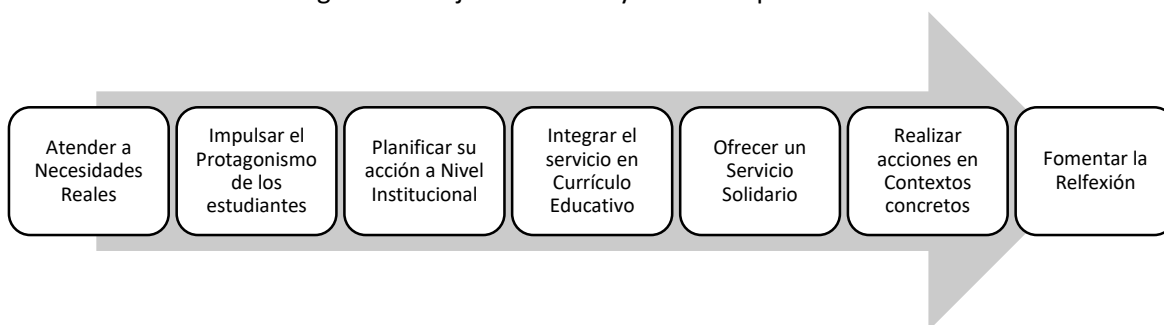
Una vez situado el concepto de Aprendizaje-Servicio, conviene delimitar sus actuaciones dependiendo de los tipos de servicios que existen. Tal y como indica Lucas (2007), este servicio puede ser: directo, indirecto, de advocacy o de investigación. En función de las necesidades y de la propuesta de acción planteada, predominará más una tipología que otra, pudiendo convivir en los mismos proyectos. Si a esto se le añade una doble vertiente: solidaridad y pedagogía, se podrán situar propuestas de Aprendizaje-Servicio eficaces.

3.2.1. Objetivos de la metodología de ApS

La finalidad de la metodología de ApS se centra en el protagonismo del estudiante en el proceso de mejora de su aprendizaje académico a través de un contacto directo con la realidad y sus múltiples carencias sociales.

Bajo este telón de fondo resulta indispensable identificar los siguientes aspectos como objetivos básicos de cualquier programa de ApS, tal y como se reflejan en el siguiente gráfico:

Figura 26. Objetivos de Proyectos de ApS universitarios



Fuente: Elaboración propia

Detectar unas necesidades reales y generar una propuesta de acción adaptada al contexto y dentro de un marco académico e institucional supone una tarea compleja que debe ser realizada con sumo cuidado y atendiendo a todos y cada uno de los componentes que conforman este escenario.

Así, conviene rescatar la firme convicción de Puig (2010), donde manifestaba que el servicio que se lleva a cabo en los proyectos de ApS debe ser una respuesta real en forma de ayuda útil para satisfacer las necesidades del contexto donde se participe, de no ser así, resultará una acción voluntaria sistémica no vinculada a la realidad objeto de estudio.

Si se toma este primer objetivo como punto de partida, surge casi al mismo tiempo el papel protagonista del estudiante y las funciones que se derivan del mismo. La tarea del docente frente a esta búsqueda del objetivo, no es otra que la de fomentar la motivación y participación del estudiante, con el fin de empoderar sus capacidades y habilidades personales y académicas que le impulsen a tomar conciencia de su papel en la sociedad, desde una convicción y responsabilidad ética donde predomine el compromiso social ante una realidad cambiante.

La planificación y el cronograma de acción a seguir por parte de la Institución Educativa pertinente, sin duda servirá de necesario y fundamental nexo de unión entre teoría-práctica, currículo-servicio y como no, entre la propia Institución Educativa y las Entidades Sociales como estratos de una sociedad que reclama soluciones tangibles ante realidades sociales complejas.

Otro de los objetivos de suma importancia es la vinculación entre una realidad educativa concreta como es el aula y la sociedad, formada por la diversidad y pluralidad de colectivos que la componen. Bajo esta singularidad segregacionista de educación formal o informal, conseguir vincular el currículo académico y el servicio directo a la comunidad, constituye una de las tareas más arduas y complejas en la implementación de proyectos de ApS. Impulsar acciones de ApS desde el punto de vista de Instituciones Educativas supone validar la unión de los tres tipos de educación existentes (formal, no formal e informal) como respuesta efectiva a las necesidades sociales de la sociedad.

Para conseguir integrar el servicio en el currículo educativo, la Institución debe ofrecer los mecanismos necesarios para vincular teoría y práctica dentro de su contexto, de sus planes de estudios y de la propia cultura de centro. Así, el proceso de planificación de las materias y su vinculación con las competencias, es fundamental para conseguir una óptima unión entre teoría y práctica. No obstante, para poder efectuar vinculaciones significativas entre ambos, es necesario conocer la realidad social donde se va a ofrecer la intervención de los estudiantes, el no conocimiento por parte del docente de la misma puede poner en peligro el éxito del proyecto.

Una vez que se han realizado las conexiones y vinculaciones existentes, es necesario ofrecer un plan de acción solidario como respuesta a las necesidades reales detectadas en el contexto donde se va a intervenir. Este plan de acción solidario, parte de un conocimiento profundo por parte de los agentes impulsores de cambio y de los estudiantes sobre las repercusiones y acciones solidarias existentes para esa realidad, esa entidad y ese colectivo específico. Conocer los colectivos con los que se va a intervenir es responsabilidad de todos los agentes implicados en el proceso y no únicamente de la Entidad Social.

Uno de los errores que más desgasta en el proceso de implementación de proyectos de ApS a todos los agentes implicados, docentes, estudiantes, Entidades Sociales, y Comunidad Educativa en su conjunto, es la ambición de conseguir cambios estructurales y eminentemente utópicos en la realidad objeto de acción. Para conseguir el máximo de beneficios para todos los agentes implicados en el proceso es necesario realizar un análisis exhaustivo de la realidad a intervenir, priorizar necesidades reales sobre las que se puede trabajar y decidir cuáles serán las líneas estratégicas que cada uno de los participantes seguirá para conseguir metas realistas y objetivos alcanzables. La planificación de objetivos desajustados con la realidad y poco alcanzables en el tiempo previsto, sin duda es uno de los obstáculos más frecuentes en los proyectos de ApS.

Para la consecución de cualquier tipología de proyectos de ApS, es necesario contar con el papel protagonista del estudiante y con su labor reflexiva durante todo el proceso, pues de la propia reflexión surge la correlación efectiva entre aprendizaje y servicio, tal y como señalaban Bosch y Batlle (2006).

Así, es necesario indicar que la identificación de estos objetivos presentados es un rasgo pedagógico fundamental de los proyectos de ApS, en tanto que el ApS es capaz de fomentar la participación del estudiante a través de sus conocimientos previos y experiencia hacia la obtención de su propio aprendizaje en función de su multiplicidad de capacidades, habilidades, destrezas y actitudes. Así, el ApS brinda la oportunidad al estudiante de participar en su propio proceso de Enseñanza-Aprendizaje, a través de la vinculación entre su aprendizaje, servicio y su propia reflexión.

De este modo, tal y como señala Puig (2010), el aprendizaje realizado por el estudiante es capaz de mejorar el servicio a la comunidad, dotando así de mayor calidad al servicio, mientras el propio servicio es el motor que posibilita el aprendizaje aprendido a través de la acción en la realidad.

3.2.2. *Características de los Proyectos de ApS*

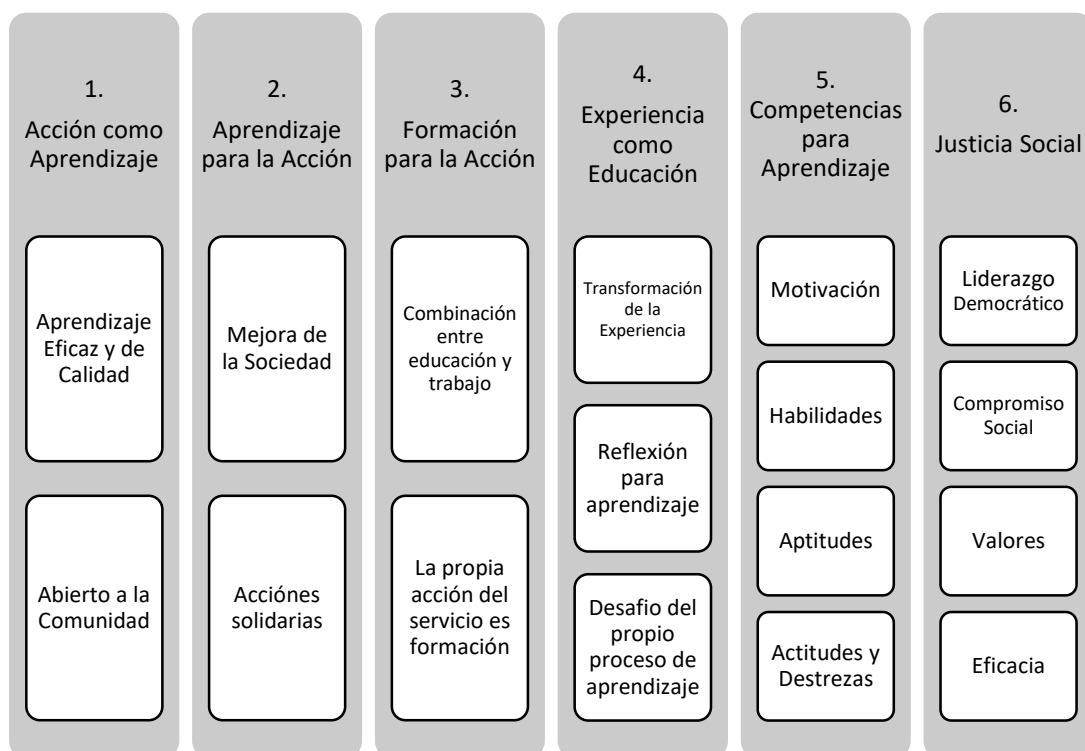
Para la realización de cualquier proyecto de ApS, es necesario tomar en consideración diferentes características sobre la finalidad que supone el uso de esta metodología. Una vez realizado un exhaustivo análisis bibliográfico y documental sobre la temática de estudio, se han recogido algunas características básicas en torno a la implementación de la metodología, en tanto que se considere el ApS como la metodología útil y válida para transformar un escenario educativo sin una integración de los saberes, conocimientos y acciones formativas que acerquen a los estudiantes una realidad social donde su papel es fundamental.

Para ello, se presentan las características fundamentales de la metodología sobre las que se articula la presente investigación, tal y como se pueden observar en la siguiente Figura nº 27.

Tal y como se muestra, el ApS tiene dentro de sus finalidades la de conseguir un aprendizaje integral del estudiante, ofreciéndole para tal resultado un escenario real y no manipulado de una sociedad que necesita de acciones encaminadas a resolver las situaciones precarias de un contexto demasiado preocupado por los resultados individuales donde las potencialidades de lo plural lejos de sumar, restan sentido a la transformación social.

Ante tal situación, los proyectos de ApS toman un papel fundamental como instrumento útil y necesario ante el escenario educativo de transformación social. Ante este reto, los proyectos de ApS deben conseguir estas 6 finalidades que se detallan a continuación.

Figura 27. Características de los Proyectos de ApS



Fuente: Elaboración propia

1. **Acción como Aprendizaje:** El ApS debe ser un modelo educativo abierto donde los estudiantes puedan aprender mientras desarrollan el servicio en la sociedad. Así, Trilla (2009), establece que una de las vías del aprendizaje pasa por asegurar al estudiante un proceso de aprendizaje activo y vivencial, donde la Comunidad Educativa se ponga al servicio de la Sociedad y los problemas que en ella surgen. De este modo, la Pedagogía Activa, pone en énfasis a un aprendizaje vivencial que parte de cosas reales y supone una clara utilidad social donde la significatividad del mismo reside en el “servir para aprender”.
2. **Aprendizaje para la Acción:** Una de las bases del ApS radica en la voluntariedad del servicio que se deriva de su puesta en marcha, de ahí que se busque una mejora de la sociedad y para ello es necesario partir de una buena base formativa que sirva de pilar a las construcciones que de ella se deriven. Ante esta realidad, el papel de las Entidades Sociales cobra especial importancia en tanto que serán las facilitadoras de ese servicio. De este modo, la propia realización del servicio que los estudiantes prestan en las Entidades Sociales resulta formativa en tanto

que constituye el aprendizaje capaz de dar respuestas adaptadas a las necesidades reales.

3. **Formación para la Acción:** Martín (2010) señala que el ApS es una metodología útil para transformar la educación en respuesta efectiva a la sociedad, pero para ello, la formación en este ámbito resulta esencial y prioritaria. En esta línea, muchas de las investigaciones realizadas por Dewey (1938), las bases del desarrollo cognitivo de Piaget (1954), la teoría del andamiaje de Bruner (1960), la zona de desarrollo próxima de Vygotsky (1978), el aprendizaje experiencial de Kolb (1984) hasta la propia pedagogía crítica de Freire (2009) sientan las bases formativas para una educación integral de aquellos individuos que como participantes en una sociedad, pretenden ofrecer vías de cambio óptimas a las demandas de la misma. Por ello, desde esta perspectiva, es necesario asegurar un aprendizaje formativo de calidad que aúne todos estos saberes para asegurar el éxito de sus prácticas, en tanto que la formación sirva en sí mismo para asegurar el éxito de la acción. En este escenario formativo, el papel del profesorado, ya mencionado en el apéndice anterior, resulta esencial para posibilitar el aprendizaje deseado, no obstante, el escenario real de la sociedad, alejado del ambiente controlado del aula permite la transferencia de conocimientos hacia la realidad (Butin, 2007).

De este modo, el ApS y su carácter transformador brinda a los estudiantes la oportunidad de atribuir un significado propio a su experiencia basada en la continua reflexión y toma de decisiones.

4. **Experiencia como Educación:** Si se parte de la situación principal en la que se sitúa la adquisición de conocimiento a partir de una experiencia, desde donde se aprende haciendo, Kolb en 1984, indica que este tipo de aprendizaje se adquiere según cuatro etapas:
- a. Conocimiento básico y esencial como punto de partida para asegurar el aprendizaje significativo del estudiante
 - b. Reflexión que permita a los estudiantes observar una realidad concreta y desarrollar teorías en base a la misma.

- c. Involucrar al estudiante dentro de esta toma de decisiones con el fin de que ofrezca las reflexiones pertinentes a sus observaciones y aprendizaje.
- d. Capacidad crítica para integrar nuevos conocimientos a los iniciales y resolución de problemáticas con sus propias habilidades competenciales.

De este modo, la experiencia sirve como forma de educar a una sociedad que necesita estrategias y herramientas óptimas para su propia sinergia comunitaria. En esta línea, Domingo y Gómez (2014), sitúan el aprendizaje experiencial en el éxito de 3 ejes, que se muestran a continuación.

Figura 28. Ejes del Aprendizaje Experiencial



Elaboración propia a partir de Domingo y Gómez, 2014.

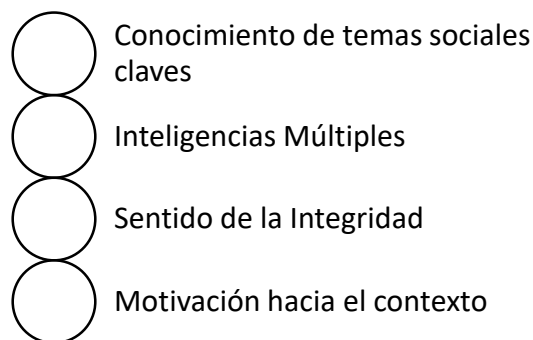
Así, resulta evidente que el éxito del aprendizaje radica en el logro de un equilibrio entre el desafío que supone dar respuesta a necesidades reales de la sociedad y el apoyo de las Entidades Sociales y Figuras representativas de la misma.

5. Competencias para el Aprendizaje: desde la propia experiencia realizada a través del servicio y el contenido formativo del que todo estudiante debe disponer al inicio del servicio, mejora notablemente sus habilidades, permitiendo así un mejor desarrollo de sus capacidades y destrezas como forma de auto-regulación emocional (Wang y Rodgers, 2006). El ApS fomenta la adquisición de competencias verbales, el pensamiento crítico, la comprensión personal, la escucha activa, la empatía, la capacidad de trabajo en equipo y el liderazgo positivo, tal y como indica Astin (2000). Por otro parte, el ApS permite

reflexionar de forma intra-personal el sentido de sus acciones en base a las necesidades insatisfechas de una sociedad que las demanda. De este modo, el estudiante es perfectamente válido para establecer conexiones certeras entre los conocimientos adquiridos a través de la educación formal, las vivencias de la educación informal y la resolución de problemáticas de una educación no formal, lo que sin duda mejora su proceso de desarrollo personal y social.

En cuanto al desarrollo cognitivo del estudiante y el impacto en sus competencias profesionales, Chickering (2008) señala que las capacidades cognitivas y afectivas son esenciales para conseguir la responsabilidad cívica de los estudiantes, pero para su consecución, es necesario prestar especial atención a los cuatro factores que posibilitan tal acción. Estos factores son:

Figura 29. Factores para la Responsabilidad Cívica



Fuente: Elaboración propia a partir de Chickering 2008

6. Justicia Social: Aquellos individuos que han sido capaces de desarrollar su responsabilidad cívica, son líderes capaces de transformar la sociedad, en tanto que este tipo de liderazgo concurre en un contexto interactivo dentro de una sociedad compuesta por individuos que ejercen diferentes roles sociales. Por ello, el estilo de liderazgo depende del contexto donde se desarrolle tal rol, no obstante, el tipo de liderazgo más positivo en sociedad, es el denominado *“liderazgo democrático”* donde el líder es capaz de unir a la sociedad por un bien común, motivarla hacia esa búsqueda e implicarla en todas las decisiones que de ella se derivan. (Murillo 2006).

Se necesita incentivar a los estudiantes a la comprobación de que su proceso de Enseñanza-Aprendizaje aumenta el compromiso que estos tienen con la justicia social y el bien de una sociedad que necesita de ciudadanos con clara tendencia

a la búsqueda de soluciones útiles para una sociedad que las demanda (Furco, 2011). En esta línea, Speck (2001) indica que es necesario educar a ciudadanos capaces de promover la justicia social en una sociedad democrática que posibilite una transformación social. Así, el ApS es considerado un óptimo precursor de compromiso social entre sus estudiantes. Para ello, tal y como señalan varios autores (Eyler, 2002; Aramburuzabala y García-Peinado, 2013; y Aramburuzabala, García-Peinado y Elvías, 2013; Aramburuzabala, Cerrillo y Tello, 2015), es necesario asegurar en las experiencias de ApS de los estudiantes, la transferencia de valores, la eficacia de sus acciones y el compromiso con la propia responsabilidad estudiantil.

De este modo, resulta necesaria la construcción de proyectos de ApS que se fundamenten en las 6 características anteriormente detalladas, con el objetivo de asegurar un ApS significativo, óptimo, real y de calidad, donde el estudiante será el encargado de su propio proceso de aprendizaje y de la transformación de la sociedad. Situar los proyectos de ApS atendiendo a una única característica o dimensión, resultaría un error complejo de resolver en una sociedad que demanda cambios sistémicos en cuanto a la forma, la dialéctica, el sentido y la utilidad de la misma.

3.2.3. Fases de los Proyectos

Resulta conveniente detenerse en las fases que todo proyecto de ApS debe contener y desarrollar al máximo de sus potencialidades con el fin de poner en marcha proyectos capaces de transformar la realidad social. Así, todo proyecto de ApS comienza por la decisión de comenzar a crear algo nuevo (Tapia, 2010) y el diseño estructurado de las fases de planificación tal y como indica Fuertes (2012). De este modo, el diseño de tareas y etapas cobra especial significado a medida que se avanza por sus fases, tal y como señala Luna (2010). No obstante, como punto de partida a las Fases de Proyectos de ApS, se ha considerado necesario ofrecer una visión general de las etapas en las que la mayor parte de investigadores en materia de ApS coinciden. Con ello, se pretende ofrecer una comparativa entre dos posturas teóricas sobre las que se hace especial hincapié en este apartado de la investigación, con el fin de recoger aquellas partes de sus propuestas que sean de especial relevancia para el objeto de estudio de la misma.

Tras la realización de una revisión documental de la literatura científica pertinente en esta etapa de la investigación, se propone partir del modelo de las 6 etapas propuesto por Luna (2010) sobre el que se situaban las fases de la implementación de proyectos de ApS tal y como se refleja en la tabla 12.

Tabla 12. Fases de los Proyectos de ApS

ETAPA	CONTENIDOS
1ª PREPARACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sensibilización ▪ Motivación
2ª DIAGNÓSTICO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Selección ▪ Análisis del problema
3ª PLANIFICACIÓN DE LA ACCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Servicio directo ▪ Servicio indirecto ▪ Acciones de sensibilización ▪ Investigación
4ª REALIZACIÓN DE LA ACCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valoración del proceso
5ª RECONOCIMIENTO DEL APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación del aprendizaje
6ª VALORACIÓN DEL PROYECTO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Logros alcanzados

Fuente: Elaboración propia a partir de Luna (2010)

A partir de la propuesta realizada por Luna (2010), se realiza el estudio documental pertinente con el fin de traspasar los contenidos expuestos por la autora y materializarlos en funciones y tareas pertinentes en cada una de las etapas de las fases de los proyectos, tal y como expone Tapia (2012) en la siguiente tabla.

A partir del estudio de ambos modelos, se presenta a continuación un nuevo modelo que contiene las fases necesarias para la implementación de proyectos de ApS que desde esta investigación se han considerado óptimos para el objeto de estudio de esta tesis.

Tabla 13. Fases de los Proyectos de ApS según Tapia

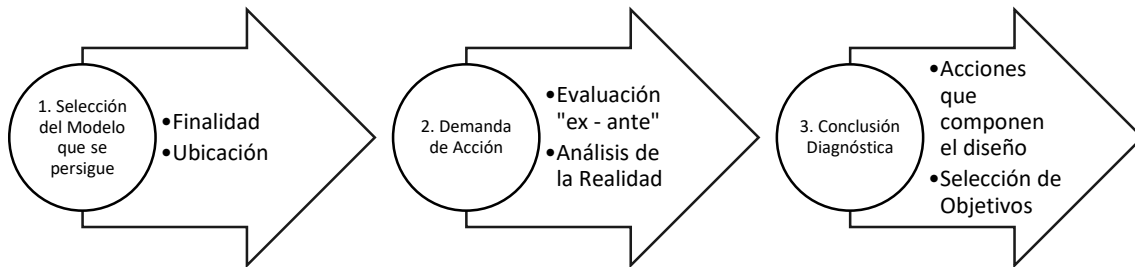
ETAPA	PASOS	TAREAS
a) Diagnóstico y Planificación	1. Diagnóstico Participativo	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar necesidades - Respuesta de la comunidad
	2. Diseño y Planificación	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentación - Objetivos - Destinatarios - Actividades de servicio - Contenidos y actividades de aprendizaje - Cronograma - Responsabilidades - Recursos - Evaluación del diseño
b) Ejecución	3. Alianzas	- Obtención de recursos
	4. Implementación y Gestión	- Desarrollo de contenidos y aprendizajes asociados
c) Cierre y Multiplicación	5. Evaluación	- Sistematización Final
	6. Celebración	- Reconocimiento de Protagonistas
	7. Continuidad	- Multiplicación de los Proyectos de ApS

*Elaboración propia a partir de Tapia (2012)**A) Etapa 0: Fase Previa al Diseño de Proyectos de ApS.*

Desde una perspectiva global y sistémica de un modelo macro que incorpore todas aquellas fases necesarias para asegurar el éxito en la vinculación de aprendizaje y servicio de los estudiantes, se presenta una etapa inicial previa a la implementación del propio proyecto de ApS donde se realicen tres funciones prioritarias por parte de los agentes que implementarán el proyecto: selección de un modelo teórico concreto en función del objetivo que se persiga, evaluación “ex – ante” del proyecto de ApS y selección de la tipología de acciones que compondrán el diseño del proyecto. De esta forma, se presenta a continuación un breve resumen de las tareas predominantes para cada una de las funciones de esta etapa previa.

Así, como forma de clarificar las etapas de esta primera fase, se presentan en el siguiente gráfico antes de desarrollar cada una de ellas.

Figura 30. Fase 0. Funciones Prioritarias

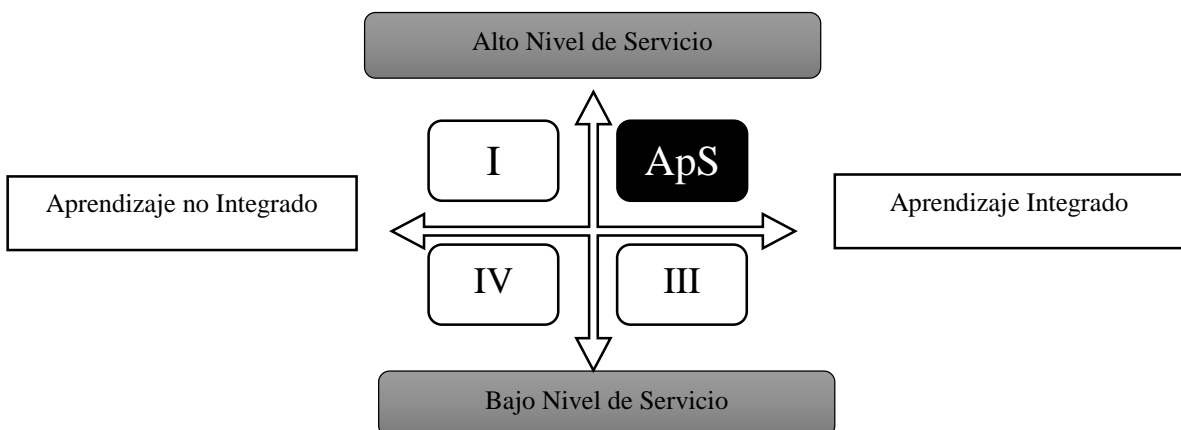


Fuente: Elaboración propia

1. Selección del Modelo de ApS que se persigue.

Como introducción a las fases de creación de proyectos de ApS, es necesario detenerse en el modelo previo a estas fases, desarrollado por el Centro de Aprendizaje-Servicio de la universidad de Standford, el cual situó dos dimensiones que todos los proyectos de ApS deberían planificar antes del desarrollo de los mismos. Estas dos dimensiones son las que se muestran en el siguiente gráfico.

Figura 31. Modelo de Planificación Previa a los Proyectos de ApS



Elaboración propia a partir de Service Learning 2000 Center (1996)

A partir del estudio de este gráfico, se pueden establecer las pautas de acción de los proyectos de ApS en la medida que se pretenda “impactar” en la sociedad a través de la acción encaminada a resolver situaciones problemáticas de la comunidad. Por ello, como fase previa a la implementación de los proyectos de ApS, debe planificar el tipo de acciones solidarias que el proyecto persigue y situarlo en el anterior modelo, con el fin de ofrecer acciones óptimas a la realidad sobre la que se pretende intervenir.

II. Evaluación “ex - ante” de un programa de ApS.

Una vez seleccionado el Modelo de ApS que se quiere implantar, es conveniente realizar una evaluación previa sobre los aspectos sobre los que data el proyecto con el fin de asegurar su calidad. Esta propuesta de evaluación, pretende servir de guía a los procesos de toma de decisiones que se derivan de la implementación del proyecto. De este modo, tal y como señalan Stufflebeam y Corym (2014), el conocimiento a priori de los posibles logros del proyecto permite que se lleve a cabo de la forma más exhaustiva posible, identificando los elementos que funcionan y aquellos que deben ser modificados. En esta misma línea, Arco y Fernández (2007), señalan que todo proceso de implementación de proyectos, debe ser planificado desde una evaluación inicial como forma de garantía del mismo.

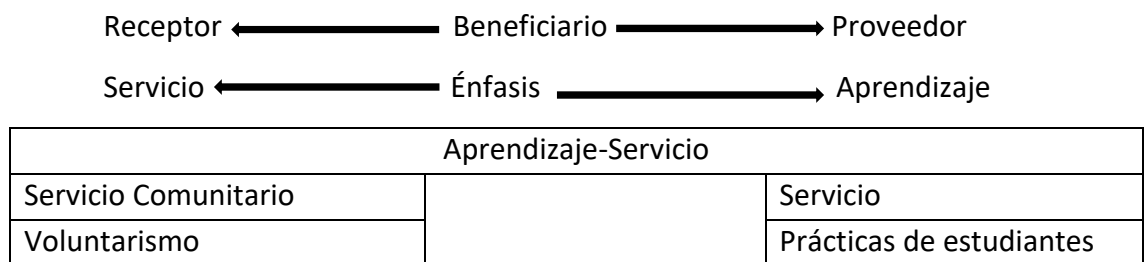
De este modo, Calero (2013) define la evaluación “ex -ante” como parte de la evaluación inicial que se proyecta durante el diseño y planificación del programa, en la cual se contemplan los siguientes puntos, tal y como señalan Fernández, Arco y Hervás (2019).

- Objetivos operativos
- Diseño del modelo de acción para conseguir el mayor impacto posible
- Selección de la población del proyecto
- Maximizar el valor de la metodología empleada
- Concreción del sistema de actuación, implementación, canales de coordinación y evaluación de resultados.

III. Selección de tipología de acciones que compondrán el diseño del proyecto.

Una vez realizada esta evaluación, no conviene olvidar, las diferencias entre los proyectos de ApS en función de las actividades que se pretendan desarrollar como recurso que posibilite esa transformación. Furco (1997), ofrece una diferencia clara entre recursos que posibilitan en ApS y acciones que no lo posibilitan.

Figura 32. Diferencias de Acciones de posibilitan ApS



Elaboración propia a partir de Furco (1997)

Esta Etapa 0, es esencial y prioritaria para asegurar el éxito y consecución de los objetivos planificados. De una correcta puesta en marcha de esta fase depende la elaboración y planificación del proyecto adecuadas. Por ello, la consideración de esta etapa previa a las fases de implementación del proyecto debe ser tomada con la responsabilidad y cautela por parte de los agentes promotores de la implementación del mismo, con el fin de sentar las bases sólidas de un proyecto de ApS contextualizado, útil y efectivo ante la realidad para la cual ha sido diseñada.

B) Etapa 1: La Motivación

El inicio de implementación de los proyectos de ApS comprende una fase inicial donde la motivación de todos los agentes implicados es fundamental para garantizar el éxito del proyecto. Así, en esta fase, dentro de las tareas que de ella se derivan se encuentran las acciones encaminadas a conseguir la motivación del alumnado, la implicación del profesorado sensibilizado con el objeto de los proyectos de ApS y la ruptura de la cultura del miedo o derrotismo ante los cambios. Por ello, desde esta fase se pretende conseguir la viabilidad del proyecto mediante el primer compromiso social que del proyecto se deriva, el compromiso de los estudiantes en función de su propio

grado de responsabilidad social, el compromiso docente de implementar tal metodología innovadora, así como la implicación de la comunidad educativa en su conjunto. Ante estos retos iniciales que cualquier proyecto de ApS plantea, surge la conveniente solución de emplear la formación básica de la metodología como herramienta útil para conseguir el objetivo planificado.

A través de una formación en la materia se posibilita un mayor acercamiento a la realidad social predominante y a la capacidad de sensibilizar a todos los agentes para la implementación de dicho viraje educativo. En la citada formación, se clarificarán los métodos de vinculación y evaluación de las tareas del estudiante en cada una de las fases de implementación del proyecto, con el fin de resolver posibles situaciones confusas y desde las que se pueda derivar una desvinculación parcial o total hacia el proyecto. Así, como señala Arratia Figueroa (2008), la formación que se debe ofrecer en materia de ApS debe girar hacia las posibilidades de crecimiento personal, social, académico y humano de los agentes implicados en la implementación del mismo. Con una formación de calidad, se posibilita la mejora de los proyectos en las fases de implementación posteriores. Para tal fin, resulta necesario, partir de la zona de desarrollo próximo del estudiante (Vygotsky, 1978), desde donde se deben adaptar los contenidos, los procedimientos y recursos con el fin de que lo interiorice como propio y significativo, de no ser así el objetivo de conexión entre teoría y práctica inicial no se conseguirá y por lo tanto el proyecto fracasará en su finalidad de asegurar un aprendizaje significativo en tanto que el estudiante no es capaz de vincular servicio - currículo.

C) Etapa 2. El Diagnóstico.

En esta etapa, las funciones que se desarrollan se sitúan en la búsqueda de un análisis de la realidad exhaustivo desde donde se trabaje con el estudiantado, el cual, de forma voluntaria, se muestra decidido a participar de forma activa en el proyecto. Para conseguir la implicación del estudiante en el foco real del proyecto, como responsable y protagonista directo de los éxitos del mismo, se pedirá su implicación en todas las fases del proyecto. Así, desde las fases iniciales, sus funciones se sitúan en la detección de necesidades reales en el contexto objeto de estudio, la priorización de las

mismas y la asunción de responsabilidades en función de los grados de implicación en el proyecto. Para ello, es conveniente que los estudiantes fundamenten esta etapa con el conocimiento previo de la metodología, la tipología de colectivos con los que tendrá que intervenir en fases posteriores, así como la identificación de los destinatarios objeto de intervención real del proyecto. Por ello, en esta etapa, conviene analizar y reflexionar de forma profunda sobre la problemática objeto de estudio, las necesidades detectadas y las posibles acciones directas o indirectas a desempeñar para asegurar la solución adaptada a las necesidades reales del contexto.

Además, en esta fase, los docentes tienen como tarea prioritaria la planificación de acciones encaminadas a dar respuesta a los objetivos de servicio y así mismo acciones que den respuesta a los objetivos de aprendizaje, con la finalidad de conseguir la vinculación entre ambos. No obstante, es de crucial interés en esta etapa del proyecto prestarle especial atención a las Entidades Sociales, pues esta fase, supone el momento ideal para crear alianzas y convenios de trabajo entre Entidades Sociales e Instituciones Educativas.

D) Etapa 3. Diseño y Planificación

Una vez realizadas las etapas iniciales, la etapa de diseño y planificación se centrará en todas aquellas funciones necesarias para la creación de un proyecto a la medida de sus creadores, los estudiantes, al tamaño de la institución educativa que lo ampare, en respuesta a la Entidad Social que lo albergue y como herramienta clave para la mejora del proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Todo ello, en un tiempo y ritmos vinculados al currículo académico del estudiante, bajo el amparo de unos recursos basados en el grado de implicación y compromiso social de la Institución Educativa para con la sociedad en su conjunto.

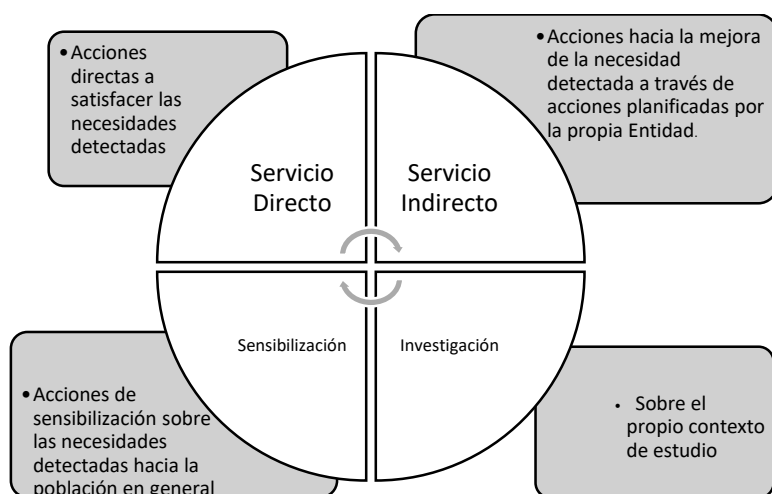
Atendiendo a esta sinergia de trabajo, es necesario en esta etapa establecer un cronograma de acción adaptado a los ritmos de los estudiantes, a los momentos de las Entidades Sociales y por supuesto, siempre como respuesta a las necesidades de los colectivos con los que se va a intervenir. Así mismo, la estructura jerárquica en cuanto a

la asunción de tareas, debe consensuarse con todos los implicados en el proyecto en esta fase, con el fin de aunar esfuerzos y sacar el máximo beneficio del trabajo grupal.

Como instrumento óptimo para lograr un diseño a la medida del proyecto que se planifica se propone realizar una distinción en cuanto a los tipos de servicio, con el fin de facilitar la selección correcta de los mismos en el momento de la planificación.

La forma de intervención ideal en los proyectos de ApS, pasaría por una planificación correcta de la combinación de las cuatro tipologías de servicio con el fin de garantizar la implicación de toda la Sociedad.

Figura 33. Tipos de Servicio y sus Acciones



Fuente: Elaboración propia a partir de Berger-Kaye (2004)

No obstante, en esta etapa se debe realizar una evaluación sumativa del proceso, con el fin de observar si se han de introducir cambios en la estructura, diseño o planificación del proyecto anteriores a la fase de ejecución.

E) Etapa 4. Ejecución del proyecto.

Esta fase debe comenzar con un cronograma de trabajo detallado desde donde se estructuren las acciones en cada momento del proyecto con el fin de distribuir tareas y funciones específicas para cada fase del mismo. Es el momento donde se realiza el servicio en función de las acciones seleccionadas y del tipo de proyecto, donde los estudiantes tendrán un contacto directo y real con un estrato de la sociedad, con el colectivo seleccionado y podrán implementar los proyectos de ApS que ellos mismos

han diseñado. La organización y asunción de roles en esta etapa es de suma importancia. Durante el desarrollo de esta fase, se ha de valorar el grado de ajuste de las acciones y tareas estructuradas para la obtención de objetivos, de ver que no se están cumpliendo en el espacio y tiempo previsto se tendrán que estructurar. Así mismo, es momento de asumir el rol de impulsor de cambio, de realizar un seguimiento a los proyectos que parta de al menos una sesión de observación directa por parte de los docentes en los proyectos de sus estudiantes, con el fin de facilitar la comunicación entre todos los agentes, empoderar con su presencia a los estudiantes y visibilizar las posibles resoluciones a las dificultades que los estudiantes se encuentren en la implementación del mismo.

La función del docente en esta etapa es clave para el éxito del proyecto, su participación como nexo de unión entre los diferentes protagonistas del proyecto es esencial, a fin de asegurar la finalidad planificada, los compromisos adquiridos y el resultado esperado.

No obstante, el papel protagonista, al igual que en las demás fases del proyecto recae sobre el estudiante, el motor principal de respuesta efectiva a la necesidad detectada. De su grado de compromiso, su vinculación con la Entidad y el respaldo de la Institución Educativa pertinente constituirá el seguro del éxito del proyecto.

F) Etapa 5. Cierre y evaluación del proyecto

Todo proyecto de ApS tiene una fase de cierre en la que se celebran los resultados de forma conjunta con los destinatarios del servicio, Entidades Sociales, familiares, Instituciones Educativas, estudiantes y los profesores involucrados en este proyecto. Esta fase finaliza con la toma de decisiones en base a la evaluación final del proyecto donde se deben comprobar los objetivos alcanzados con las acciones realizadas, el grado de consecución de los mismos, la implicación de todos los integrantes y el aprendizaje adquirido por parte de los mismos.

Además, una singularidad de los proyectos de ApS es la fase de celebración del impacto que las acciones realizadas en las Entidades Sociales han supuesto para los estudiantes y las propias entidades. Es un momento de experiencias y aprendizajes

compartidos donde la reflexión y la sistematización del aprendizaje son esenciales para asegurar la continuidad del proyecto o la multiplicidad de acciones similares, tal y como indica Tapia (2012).

Con el fin de empoderar estudiantes resilientes y con capacidad para transformar la comunidad en un entorno de aprendizaje, se necesita que presenten sus logros de forma pública y compartida por el resto de la Institución Educativa, lo que sin duda supone una autoevaluación para ellos, una evaluación final del proyecto por parte de los docentes y de la Institución Educativa que comparte, a través de la voz de sus estudiantes, las aportaciones de los mismos para con la sociedad.

Además del momento de impacto y celebración, el proyecto de ApS debe finalizar con la valoración y reflexión conjunta de los implicados en el diseño y ejecución del mismo, con el fin de revisar los logros obtenidos y de modificar los aspectos relevantes para una futura implementación del mismo en otros estratos.

Así, con el transcurso de las fases y la fase final del proyecto, Bringle y Clayton (2012) manifiestan que los éxitos de un buen proyecto de ApS son múltiples y variados, pero coinciden con otros autores como Santos y Lorenzo (2018); Battle (2013), y Graell (2015), en afirmar que de entre estos beneficios que reportan sus acciones se encuentran el aprendizaje activo de los estudiantes, la necesaria formación permanente en materia de metodologías activas por parte de los docentes, la colaboración en comunidad de aprendizaje, el aprendizaje cognitivo, la consecución de la vinculación entre teoría y práctica, así como la mejora de sus capacidades y habilidades sociales para hacer frente a las situaciones reales que posibilitan un escenario idílico donde aprender es más que una tarea, supone un reto, un aprendizaje y un éxito social.

CAPÍTULO 4

EVOLUCIÓN DEL APS, SU INSTITUCIONALIZACIÓN E IMPACTO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

CAPÍTULO 4. EVOLUCIÓN DEL APS, SU INSTITUCIONALIZACIÓN E IMPACTO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

*“Me lo contaron y lo olvidé,
lo vi y lo entendí,
lo hice y lo aprendí”.*
Confucio

Una vez abordados los capítulos referidos a la conceptualización de las competencias profesionales y Aprendizaje-Servicio, se ha considerado conveniente incluir un capítulo que refleje el origen y la evolución del ApS en los diferentes contextos internacionales donde ha tenido una mayor repercusión y trascendencia hacia las políticas educativas en la materia. Así mismo, resulta necesario incluir un apartado que refleje la importancia de la institucionalización del ApS universitario, con todas las características y dimensiones relevantes en la materia, así como el impacto a lograr con dichas experiencias basadas en ApS.

4.1. LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL APS EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL

Situar el origen del ApS en territorio internacional, indiscutiblemente, hace que se centren las miradas en Estados Unidos, sin duda, la cuna del origen de un ApS al servicio de la sociedad como forma de resolver un importante vacío entre academicistas y clases sociales alejadas de un mundo educativo que necesitaba de sus políticas sociales para impulsar el engranaje de la propia educación.

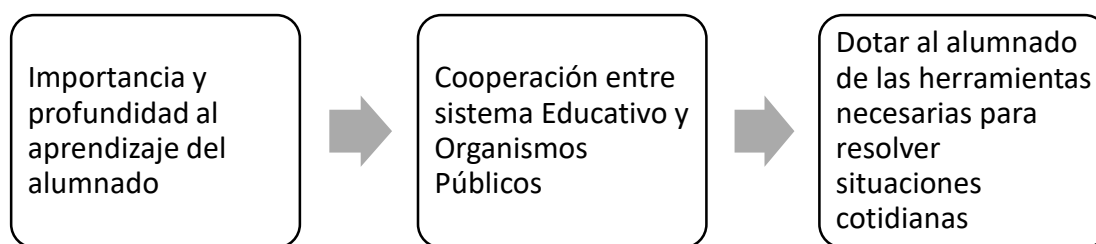
Así, podemos indicar que la metodología Service-Learning (Aprendizaje-Servicio) surge a principios del siglo XX, aunque no será hasta finales del mismo cuando empiece a tener especial relevancia en el lugar pionero de la misma, Estados Unidos. Para constatar tal evolución en Europa, se tendrá que esperar hasta los años 90 y más concretamente hasta el siglo XXI, momento en el que se acuña este término en España.

4.1.1. Los inicios del ApS en EEUU

La revisión de la literatura señala a los Estados Unidos de Norteamérica como el lugar desde donde más se ha impulsado y desarrollado la metodología de ApS. Así, los inicios del ApS, se sitúan en los Estados Unidos, donde se acuña el término *Service-Learning* por primera vez por Sigmon (1979) para referirse a un proyecto de ámbito social en el cual, estudiantes y docentes trabajan juntos por un bien para la comunidad dentro del programa *Manpower Development Internship*, tal y como señalan Giles y Eyler (1994). Ambos autores, Sigmon y Ramsey, buscaban un término que aglutinara el desarrollo educativo del alumno y la realización de diferentes actividades que cubriesen necesidades sociales y encontraron en el ApS un concepto útil para tal fin.

Así, la evolución del ansiado término, fue creciendo notablemente en poco tiempo, llegando a consolidarse durante la primera *Service Learning Conference*, celebrada en Atlanta en 1969. En esta reunión se verificó la importancia de incluir las prácticas de ApS en el sistema educativo de aquellos países preocupados por mejorar sus políticas educativas, como Estados Unidos, y para ello, identificaron los siguientes puntos de partida como forma de mejorar su integración en los Planes de Estudio:

Figura 34. Bases metodológicas para Planes de Estudio



Fuente: Elaboración propia

En consonancia con los puntos de partida abordados en la Conferencia de 1979, Jennifer Piscatelli (2005) algunas conclusiones sobre las políticas educativas de algunos de los estados norteamericanos donde se apostó por la implementación de la metodología como respuesta a las necesidades del propio país.

Así, esta autora ofrece algunas reflexiones hacia la implementación del mismo que deben ser tenidas en cuenta para su posterior implementación, y es que el origen inicial del ApS no nace con la consideración de crear una metodología para mejorar el aprendizaje, sino que nace como respuesta a las necesidades, en adelante objetivos del propio servicio, de una sociedad alejada de la significatividad que el proceso educativo debe respaldar.

Por ello, conviene señalar que el ApS:

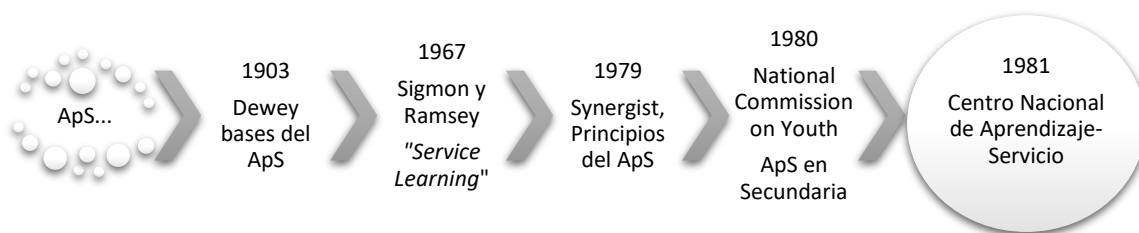
- Se establece como requisito para completar los estudios de Secundaria y Bachillerato. Así, todos los estudiantes que finalizasen estas etapas educativas, tendrían que haber participado en la realización de programas de ApS durante su etapa académica.
- Se incluye el ApS dentro de los estándares de aprendizaje del currículo educativo, con el fin de garantizar el éxito escolar de alumnos alejados de una educación mínima.
- Los programas de ApS están amparados por políticas educativas con financiación propia, con el objetivo de asegurar un cumplimiento y seguimiento exhaustivo de los proyectos en esta materia.
- Existen protocolos para la creación de programas de ApS, es decir, la implementación de esta metodología, lleva asociada la consecución de

unos criterios mínimos tanto para su implementación como para su posterior seguimiento. Así, se entiende el diseño e implementación de protocolos como *“decálogos de buenas prácticas en la implementación del ApS”*

- ApS como recurso para fomentar el compromiso social y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Por ello, se ha recordado al inicio del presente apartado la justificación en el origen del concepto y es que, además de mejorar el rendimiento académico de los alumnos, el objetivo inicial que perseguía la implementación del ApS tenía una connotación prioritariamente social.

Resulta conveniente detenerse en la evolución de algunos de los sucesos de mayor relevancia acontecidos en los Estados Unidos en torno a la metodología de Aprendizaje-Servicio, tal y como se muestran a continuación:

Figura 35. Evolución del ApS en EEUU



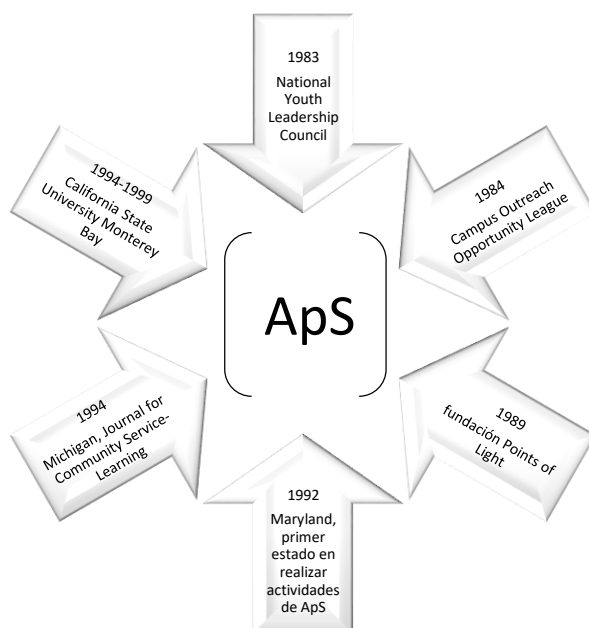
Fuente: Elaboración propia

Así, a través del esquema que representa la evolución del concepto, se puede contemplar como los inicios del ApS datan de 1903, cuando Dewey sienta las bases de lo que se conoce como ApS en el mundo educativo. En 1967, Sigmon y Ramsey, siguiendo la estela de Dewey, aportan una visión más global al término, hasta que surgen otros conceptos que lo dotan de significado, como la sinergia y la ampliación del ApS hacia Secundaria a través de la Nacional Commission on Youth, en 1980.

Todas estas características impulsan la creación en 1981, del Centro Nacional de Aprendizaje-Aprendizaje. Así mismo, la evolución del término fue incorporando grandes avances a su concepción inicial, dando lugar de este modo a la creación de nuevas instituciones educativas que respaldaban el binomio Aprendizaje-Servicio pero cuyos

matices iban diluyendo la connotación más ideológico y política, y centrando su interés hacia la mejora de la educación. Dentro de estas instituciones que apuestan por la implementación del ApS como metodología óptima para conseguir una mejora de la educación, se encuentran las que se pueden ver en la siguiente Figura.

Figura 36. Mejoras en la Metodología de ApS.



Fuente: Elaboración propia

Así, se puede contemplar como la expansión del ApS hacia una concepción predominantemente educativa, se fue extendiendo exponencialmente en los siguientes años iniciando la misma en etapas educativas de Educación Secundaria hasta que en 1994, se produjo el salto de la metodología hacia instituciones universitarias en el estado de California, en la Universidad de Monterey.

Desde la década de los 90 hasta la actualidad, en Estados Unidos se han estado realizando múltiples aportaciones al campo de la educación y las prácticas de ApS. No solo ha sido una práctica propia de las etapas educativas superiores sino que en la educación básica se ha expandido con la misma intensidad, tal y como refleja la creación de departamentos de Aprendizaje-Servicio en universidades del territorio como Colorado, Indiana, San Francisco y Maryland.

Así mismo, se ha creado una sección específica en torno a la investigación en materia de ApS como la *National Service Learning Partnership* o la *International Association for Research on Service Learning and Community Engagement*.

En algunos casos, estas experiencias se focalizan en el ámbito del voluntariado y la acción cívica como *Learn and Serve America* y el *Campus Compact*, ambas organizaciones encargadas de promover prácticas de voluntariado dentro de los programas de ApS.

De esta red Nacional que surge bajo la firme convicción de la necesidad de ofrecer al estudiante un contexto real de trabajo que mejore las necesidades de la sociedad, se encuentran unos 1100 organismos educativos entre colegios y universidades que dan soporte a las mismas

Así mismo, desde Campus Compact, a nivel universitario se vincula el ApS a la adquisición de competencias cívicas y habilidades sociales que se integran dentro de los planes de estudio superiores. Proyectos avalados por la *International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement*.

Desde investigaciones como las de Rodríguez Gallego(2013) se puede comprobar cómo en Estados Unidos se sigue trabajando en esta línea, donde la mayoría de universidades del Estado están aplicando proyectos de ApS. Por ello, no resulta extraño que Estados Unidos se encuentre como promotor principal a nivel mundial de la metodología de Aprendizaje-Servicio.

Así, Martínez-Usarralde, Gil-Salomón y Mancías-Mendoza (2019), reflejan que la participación en acciones de ApS en el país se sitúa en un 37,5% respecto a la media mundial, destacando que el país más próximo a esta implementación es España, que se sitúa en un 25% de participación en proyectos de ApS universitarios respecto a la participación mundial.

4.1.2. La expansión del ApS en Latinoamérica

La puesta en marcha de programas de servicio a la comunidad en Norteamérica supone una línea de tendencia en alza debido a los numerosos avances y experiencias que en materia de ApS se han puesto en marcha en estos países.

De entre los motivos existentes para tal avance se encuentra la reforma educativa como solución a los problemas de absentismo y fracaso escolar, así como el elevado índice de violencia escolar presente en todos los niveles educativos, con independencia del poder adquisitivo y el nivel socio económico de los Centros, por eso, surge con gran fuerza la implementación del ApS como respuesta educativa ante estas situaciones sociales.

Así, es necesario observar como la expansión del ApS engloba diferentes etapas educativas según los países y su contribución a las etapas educativas con las que se encuentran más vinculados. Por ello, es necesario mostrar la primacía del ApS en países con gran trayectoria en la implementación de la metodología.

Figura 37. Distribución del ApS en función del contexto educativo en Latinoamérica



Fuente: Elaboración propia

De esta manera, tal y como se puede observar en la Figura, países como Argentina, Chile, Brasil, Bolivia y la República Dominicana, centran la implementación del ApS en etapas de educación básicas, mientras que, en otros países como México, Costa Rica, Colombia y Perú, centran sus políticas educativas en impulsar proyectos de ApS en el ámbito universitario con el fin de mejorar sus planes de estudio universitarios y formar ciudadanos con claro compromiso ético y social.

Tal ha sido el impacto de los proyectos de ApS llevados a cabo en estos países a lo largo de su extensa trayectoria, que en la mayoría de ellos se cuenta con apoyo gubernamental para las prácticas en esta materia, tanto en aquellos países que implementan la metodología en el campo universitario como países que apuestan por la implementación de la misma en etapas básicas de escolarización. La respuesta de los estudiantes ante esta metodología en auge ha sido muy positiva y útil para ofrecer soluciones precisas a la crisis vivida durante los años 80 y 90 en estos países.

Así, se percibe la metodología como un logro gradual en el proceso de transformación social y solidaria en países con clara vinculación social, y es que no conviene olvidar que el ApS en América Latina surge como solución a una crisis financiera que oprimía a todo el país, causando problemas educativos muy graves, como el analfabetismo y absentismo escolar de estudiantes en época de escolarización. Sin comprender el fenómeno que impulsa la implementación del ApS en estos países, la finalidad de la misma queda obsoleta y sin ninguna contextualización al origen de la misma. Así mismo, concebir la finalidad del ApS únicamente educativa, significa olvidar el proceso de construcción y significatividad que le da sentido a la misma.

4.1.2.1. Argentina

En el país argentino, el ApS surge al amparo de la Ley De Educación Nacional en 2007, desde la cual se pone en marcha la propuesta de institucionalización del ApS en las escuelas argentinas tal y como se recoge en los artículos 32 y 123 de la misma ley.

“Artículo 32.- El Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen:

g) (...) la organización de actividades de voluntariado juvenil y proyectos educativos solidarios, para cooperar en el desarrollo comunitario, en el marco del proyecto educativo institucional”.

“Artículo 123.- El Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones dispongan la organización de las instituciones educativas de acuerdo a los siguientes criterios generales, que se adecuarán a los niveles y modalidades.

k) Mantener vínculos regulares y sistemáticos con el medio local, desarrollar actividades de extensión, tales como las acciones de aprendizaje-servicio, y promover la creación de redes que fortalezcan la cohesión comunitaria e intervengan frente a la diversidad de situaciones que presenten los alumnos y sus familias.”

A raíz de la existencia de un marco normativo desde donde impulsar las prácticas formales de Aprendizaje-Servicio, se empiezan a suceder diferentes programas e iniciativas que recogen el camino hacia la institucionalización del ApS.

Así, en cuanto a dicha evolución hacia la institucionalización del ApS, es importante señalar el impulso realizado por el Ministerio de Educación Argentino a través del *Programa Nacional de Educación Solidaria* puesto en marcha en 1997, a través del cual se pretendía instaurar en las escuelas tradicionales la metodología de ApS. Para ello, se invirtió en impulsar la formación en base a la metodología, la realización de publicaciones de buenas prácticas en materia de ApS y la creación de premios para acciones de ApS dentro del proyecto de “*Escuelas Solidarias*”.

Desde este proyecto de “*Escuela Solidarias*”, el gobierno argentino pretendía gratificar las acciones de ApS, otorgándole un reputado valor hacia el protagonismo de estudiantes, calidad de servicio, el impacto, la calidad del aprendizaje, la participación de los destinatarios, el compromiso social, las actividades de investigación y la propia transferencia de conocimientos hacia un aprendizaje significativo y vivencial del propio estudiante.

A raíz de este proyecto y siguiendo su estela, surgen los Seminarios Internacionales de Aprendizaje y Servicio en 1997 que pretenden dar respuesta a los siguientes objetivos:

- Ofrecer un espacio de formación y actualización docente en materia de ApS, donde los docentes puedan intercambiar buenas prácticas, problemáticas en la transferencia del conocimiento, así como posibles colaboraciones entre ambos contextos.
- Promover el intercambio de buenas prácticas entre comunidad y escuelas. Este objetivo fue de sumo interés para ofrecer un nexo de unión significativo a los estudiantes entre el aprendizaje académico y las prácticas sociales.
- Ampliar el nexo de unión e intercambio entre la educación formal y no formal en base a ApS.

De este modo, resulta importante citar en más de 1000 personas, el número de estudiantes que forman parte de este primer acercamiento al ApS, de esta “reforma metodológica” con su implicación en proyectos de Aprendizaje-Servicio durante apenas estos dos años en los que se impulsa desde el gobierno la citada metodología.

A este impulso formativo se unen los Programas de Organización del Bachillerato Internacional, donde los proyectos de ApS suponen una exigencia para aquellos estudiantes que estaban en disposición de obtener el graduado. Estos programas se regían en base a los tres principios básicos de CAS “*Creatividad, Acción y Servicio*” y exigían a los estudiantes de Bachillerato como parte obligatoria de su plan de estudios, participar en alguno de los proyectos de ApS.

Como forma de extensión del ApS en el ámbito universitario, se crea el *CEDAE*, “Centro Educativo de Apoyo Extraescolar” donde los estudiantes de magisterio tienen la posibilidad y oportunidad de ofrecer un servicio de apoyo adaptado a las necesidades formativas de los estudiantes de Centros Educativos adscritos a esta metodología. Este Centro se podría considerar como el precursor de lo que hoy se conoce como “mentorías”.

En base a todo el impulso educativo hacia la implementación de metodologías activas que permitieran la adquisición de conocimientos de forma vivencial como respuesta a las necesidades de una Comunidad con claro déficit social, surge el *Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario “CLAYSS”*, asociación sin ánimo de lucro, que pretende generar una cultura participativa donde los proyectos sociales sean

el nexo de unión entre entidades sociales y centros educativos. De este modo, sirve de referencia y asesoramiento a entidades interesadas en estas acciones sociales y ofrece apoyo y seguimiento para aquellas que se muestran interesadas en formar parte de esta red de aprendizaje.

Dentro de los objetivos que persigue CLAYSS, se encuentran:

- Impulsar propuestas educativas de ApS en Latinoamérica.
- Formar a los impulsores de la metodología para el óptimo desarrollo de la misma.
- Fomentar la participación en proyectos de ApS en todos los ámbitos educativos.

Una de los acuerdos más importantes llevados a cabo por CLAYSS en favor del ApS fue el firmado en 2001 con la *Universidad Tufts* y la *organización norteamericana Innovations in Civic Participation* (ICP) con el fin de crear una red de universidades que fomentasen el compromiso cívico.

En la misma línea, en el año 2005, CLAYSS y NYLC, “*National Youth Leadership Council*” fundan la Red Ibero-Americana de Aprendizaje-Servicio en la que participan diferentes entidades sociales, universidades, organismos gubernamentales y regionales de América Latina, Estados Unidos y España.

Otra de las entidades argentinas impulsoras del ApS es la “*Fundación SES*” cuyas actividades principales se sustentan en los siguientes pilares:

- Sustentabilidad hacia el compromiso social.
- Educación como motor de cambio.
- Solidaridad como la base de cualquier acción social.

Así mismo, en Chile, 2007, la Ley de Educación del país da visibilidad y amparo a los proyectos de Aprendizaje-Servicio en las prácticas educativas universitarias, como reto a la responsabilidad social de las instituciones educativas.

En Uruguay, se presenta el programa “aprendiendo juntos” que pretende transformar proyectos de voluntariado en proyectos de ApS y para tal fin, se crea el

“Premio a la Educación Solidaria” que gratifique a las instituciones educativas con tal capacidad de transformación.

4.1.2.2. México

Mención aparte para este país donde se incluye el servicio como respuesta a las necesidades sociales dentro de los planes educativos de forma obligatoria para los estudiantes. Estos últimos, deberán completar una formación académica con al menos 480 horas de ApS en una dedicación no inferior a los 6 meses.

Dentro de los objetivos previstos para esta reforma educativa están:

- Formación en valores.
- Formación Profesional integral.
- Formación académica.
- Impacto en la sociedad.

De este modo, se crea el *Servicio Social Ciudadano* para contribuir a la puesta en marcha de esta reforma. Y para asegurarse el cumplimiento de este plan educativo se cuenta con el Instituto Tecnológico de Monterrey que propone una adaptación significativa a la reforma impulsada por el gobierno, sustentando que al menos 240 horas del total de 480 horas decretadas por el gobierno, se destinen únicamente a la realización de propuestas de ApS. Para conseguir tal fin, apuesta por la formación del profesorado en materia de ApS, por facilitar espacios para tal acción formativa y recursos compartidos por todos los profesionales encargados de impulsar el citado cambio educativo.

En la Actualidad, México ha traspasado la implementación del ApS únicamente en etapas de escolaridad básica y su incursión en el mundo universitario ha tomado fuerte peso en la institucionalización de la metodología. Investigaciones como las de Ochoa, Pérez y Salinas (2018), reflejan el impacto que estos programas están teniendo en aspectos como la convivencia escolar, las buenas prácticas y el sentido de pertenencia a la comunidad (Morales, 2017). Así mismo, estas investigaciones reflejan el impulso que desde el propio país se le está dando a la implementación de políticas educativas cuya base sea la metodología. No obstante, el estudio de la literatura,

demanda la necesidad de fortalecer la unión entre etapas de escolaridad básica y sistema universitario y para ello, requiere una mayor formación en capacitación en materia de competencias profesionales de los docentes del país.

4.1.3. Europa

El proceso de institucionalización del ApS en Europa ha sido más lento y gradual que en los países precursores del constructo, como América Latina y Estados Unidos. Sin embargo, como respuesta a una necesidad formativa en materia de innovación educativa, se comienzan a implementar programas de Aprendizaje-Servicio que sirvan como vehículo de conexión entre teoría y prácticas profesionales en Europa.

A lo largo de los años, por toda Europa se fueron sucediendo numerosos comunicados, como el Comunicado de Praga de 2001 y el Comunicado de Berlín de 2003, los cuales pretendían dar continuidad a la Declaración de Bolonia, haciendo especial hincapié en la importancia de la cohesión social y el compromiso de todos los países para lograr los objetivos propuestos en la Declaración de Bolonia. Estos documentos sirven como base al origen de diferentes acciones encaminadas al ApS dentro de Europa. Así, en el año 2003, se crea uno de los Centros de promoción del Aprendizaje-Servicio (International Center for Service Learning in Teacher Education) y la Asociación Europea de Service-Learning (ESLA). En el año 2004, surge la 1ª Conferencia Europea de Service-Learning.

A estos Comunicados les suceden otros de gran repercusión, como el Comunicado de Bergen en 2005, con el que se expanden los acuerdos anteriores a 45 países miembros. En el caso de España, en este mismo año, se crea el Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio en el País Vasco, que tiene como finalidad la difusión, promoción y desarrollo de proyectos de Aprendizaje-Servicio para toda la Comunidad. En este Centro se trabaja y colabora desde y para la unión de la Educación Formal y No Formal.

En 2007, se celebró en Bruselas la 1ª Conferencia Internacional de Aprendizaje-Servicio para docentes. En abril del 2009, se lleva a cabo el Comunicado de Louvaina (El Proceso de Bolonia 2020 – El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva

década) donde se presta especial atención al desarrollo social y cultural de todas las sociedades europeas. Para ello, se presenta como fundamental una formación no solo del conocimiento sino una formación integral, que permita formar a personas competentes socialmente. En julio del mismo año, se celebra en París la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, donde se articulan las bases para concebir la Educación como motor de cambio social e impulsor de desarrollo personal y social, donde se pretende formar a personas competentes para la vida en sociedad, lo que implica su interrelación con la misma de un modo significativo.

En el año 2010, se crea en España la Red Española de Aprendizaje-Servicio, una plataforma de encuentro, colaboración, asesoramiento, apoyo y refuerzo a proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) comprometida con la innovación y calidad de la educación. A través de las acciones de esta Red, en el año 2011, se crea el centro Promotor del Aprendizaje y Servicio Solidario y la Fundación Zerbikas. Hasta el momento se ha ido colaborando desde las Universidades Españolas con esta Red de ApS.

Desde los inicios del ApS, y la creación en España del Centro Promotor de Aprendizaje Servicio en 2005, hasta la actualidad, han sido numerosos los avances y experiencias encaminadas a dotar de significado esta metodología, así como las numerosas definiciones que se han ido sucediendo sobre un concepto que integre todas las dimensiones del ApS.

En **Irlanda** en el marco de *Campus Engage*, proyecto que aúna a las 7 universidades irlandesas con el objetivo de promover el ApS en las mismas, se llevan a cabo experiencias diversas en relación a las prácticas sobre liderazgo e iniciativas de participación social. Este país es uno de los pioneros en materia de institucionalización universitaria del ApS, pues en los últimos años se ha convertido en un referente del ApS para el ámbito universitario. Desde su programa de *“service-learning en la National University of Ireland Galway”* se han impulsado numerosas buenas prácticas de ApS en la universidad, donde se apuesta por la formación del profesorado, la implicación de los estudiantes en todas las fases de los proyectos de ApS y el apoyo por parte de las instituciones universitarias para la implementación del ApS en los planes de estudio. Así, en 2001 se crea una unidad llamada *Community Knowledge Initiative*, para impulsar el compromiso cívico de la universidad a través de la difusión y promoción del ApS en todas

las facultades, el programa *ALIVE* del voluntariado y la vinculación con otras instituciones sociales, tal y como reflejan investigaciones como las de McIlrath y Puig (2013).

En **Holanda**, desde la organización “*Movise*” se apuesta por el ApS dentro de las prácticas educativas en Educación Secundaria, desde donde se pretende unir los conceptos de voluntariado y ApS en relación al “Civic Intership”. Siguiendo la estela de los países bajos, en la misma línea conceptual, en el **Oeste de Europa**, surge el término “*Community Service Volunteers*” referido a la vinculación entre ApS y voluntariado, así como en Suiza, donde la organización “*Aprendre en sèngageant*” apuesta por un ApS con claro impacto en actividades de voluntariado en las escuelas. Así, en 2007, el Gobierno Holandés, introdujo una ley para implementar de forma obligatoria en los currículums de secundaria el ApS. Citada ley, entró en vigor en el 2011, con el objetivo de instaurar la obligatoriedad del ApS con el fin de mejorar las habilidades y competencias de los estudiantes para desenvolverse de la forma más autónoma y resiliente posible en la sociedad. No obstante, para la consecución de tal fin, el gobierno del país ha respaldado la misma, a través del apoyo de instituciones sociales del mismo, desde el impulso de pequeños Ayuntamientos, asociaciones nacionales y locales hasta la toma de contacto con otras entidades que han participado de forma activa en la implementación de la medida.

En **Alemania**, es desde el propio gobierno federal desde donde se apuesta por la implementación del ApS a través de su programa “*Lernen Durch Engogement*” (LDE), desde donde se promueve el ApS como respuesta metodológica para el alumnado en clara situación de desventaja social. De este modo, el concepto de ApS alemán está ligado a la justicia social de los estudiantes, tal y como señalan Seifert y Zentner (2010). Así, en relación con la institucionalización del ApS y el sistema universitario en el país alemán, se apuesta por la implementación de prácticas y cooperación en contextos desfavorecidos.

En países como **Austria, Italia, Reino Unido, Bélgica, Lituania, Finlandia y Portugal** se ha apostado por la implementación, reconocimiento e institucionalización de la metodología de ApS en el sistema universitario a través del programa *Erasmus+* de la Comisión Europea. Este programa, permite la posibilidad de formar a alumnos

capaces de transformar el entorno que les rodea desde sus habilidades, capacidades, competencias, aptitudes, actitudes y conocimientos. Este programa tiene como base principal la esencia que cualquier proyecto de ApS debería contener en sus planes educativos.

Fruto del proyecto *“Europe Engage - Developing a culture of civic engagement through Service-Learning within Higher Education in Europe* se creó el 17 de septiembre de 2017 en el congreso de IARSLCE (*International Association of Service-Learning and Community Engagement*), la Red Europea de Aprendizaje-Servicio universitario. Dicho proyecto ha implicado durante 3 años a 12 universidades de España, Irlanda, Reino Unido, Portugal, Lituania, Italia, Croacia, Alemania, Holanda, Bélgica, Austria y Finlandia. Codirigido por la UAM y NUI Galway, el proyecto perseguía promover el Aprendizaje-Servicio y desarrollar el compromiso cívico en la Educación Superior en Europa.

Finalizado este proyecto, algunos países prepararon dos nuevos proyectos y en base a ello se han solicitado dos nuevos proyectos: *Research on Institutionalization of Service-Learning in Higher Education* (Marie Curie, Horizonte-2020, *Research and Innovation Staff Exchange (RISE)*) y *Rural 3.0: Service Learning for the Rural Development* (Erasmus+ / Acción: KA2 *Cooperation for innovation and the exchange of good practices*).

La red promovió el I Congreso Europeo de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior Europea, celebrado en Madrid, en Septiembre del 2018. Dentro de las acciones realizadas por la red se encuentra la creación de un Observatorio Europeo de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior, en Diciembre de 2018.

Está previsto que en Septiembre del 2019, se realice un II Congreso Europeo de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior Europea en Amberes, Bélgica, donde esta Red se convierta en la *European Association for Service-Learning in Higher Education*.

4.2. EVOLUCIÓN DEL APS EN EL CONTEXTO NACIONAL NO UNIVERSITARIO

En España, la metodología de Aprendizaje-Servicio surge como respuesta a las necesidades educativas de un alumnado claramente preocupado por la conexión entre aprendizaje curricular y aprendizaje significativo. A raíz de esta necesidad de conexión entre teoría y práctica y de las experiencias de aprendizaje trasladadas por Estados Unidos, Latinoamérica y Europa, comienzan a sucederse diferentes experiencias en materia de ApS y desarrollo de competencias profesionales en las diferentes comunidades autónomas.

A lo largo de esta parte del capítulo se hará un recorrido por las diferentes comunidades autónomas en las que se han iniciado propuestas de ApS. Para ello, se presenta un mapa de España con las provincias del país con el fin de situar la dispersión geográfica en materia de ApS en las mismas.

4.2.1. *Cataluña*

Cataluña es una de las Comunidades Autónomas españolas pioneras en ApS, por ello en esta comunidad se crea el Centro Promotor de Aprendizaje Servicio en el año 2005, cuya finalidad es la de gestionar buenas prácticas educativas en materia de ApS, con el fin de impulsar la formación docente, ayudas a proyectos de nueva creación e intercambio de experiencias educativas, tal y como señala Batlle (2013).

A través de la creación del grupo, se comienzan a difundir experiencias mientras se suceden a partir del 2008 diversos encuentros anuales promovidos por esta red para la difusión de las prácticas en materia de ApS que de su ejercicio se derivan.

4.2.2. *País Vasco*

En 2008, es en el **País Vasco**, desde donde nace el Centro promotor de Aprendizaje-Servicio Solidario en Euskadi, con el nombre de *Zerbikas*. Desde este grupo, se apuesta por la difusión e implementación de las prácticas en materia de ApS como respuesta a la educación integral y compromiso social de niños, jóvenes y adolescentes. Desde este

grupo se apuesta por la creación y difusión de materiales específicos para la implementación de ApS en contextos educativos, además de ofrecer la posibilidad de encuentro entre agentes impulsores de ApS a nivel Nacional.

Dentro de los objetivos que persiguen, se encuentran la formación a entidades sociales, asesoramiento técnico en la implementación del proyecto, guías de actuación específica, además de un amplio banco de recursos y documentación especializados en ApS.

4.2.3. *Galicia*

En el mismo año, el grupo promotor de ApS-**Galicia** empieza a impulsar prácticas de ApS en el sector educativo. No obstante, Santos Rego, Sotelino y Lorenzo (2015), indican que el ApS surge de forma tardía en España debido entre otros factores, a la clara desvinculación social del alumnado, la falta de tradición en materia social/voluntariado, el desarraigo hacia prácticas educativas innovadoras, la falta de investigación en la materia y el escaso compromiso social de las instituciones.

Como forma de dar respuesta a este débil compromiso entre las instituciones sociales y las universitarias, surge desde la Universidad de Santiago de Compostela, el proyecto *PEINAS*, cuya base es la unión de la pedagogía intercultural y el Aprendizaje-Servicio de los estudiantes universitarios del grado de Pedagogía. Desde la implementación de este proyecto se apuesta por la conjunción de varios campos del saber en un único vector de unión entre aprendizaje curricular y aprendizaje social (Priegue y Sotelino, 2016). Así, desde esta Comunidad, se apuesta por la unión en el ámbito de servicio de los proyectos de ApS en consonancia con la dimensión pedagógica-solidaria inerte en los planes de estudio universitarios (Rodríguez, 2014).

4.2.4. *Castilla La Mancha*

En **Castilla-La Mancha**, se comienza a implementar en 2007, en el prácticum de Educación Social, a través de los “proyectos de intervención tutorizados” que pretenden impulsar proyectos de calidad y gran compromiso social de los estudiantes, tal y como se recoge en Hervás Torres y Laprida (2015). En esta Comunidad se ha apostado por

proyectos vinculados a personas con diversidad funcional, asociacionismos y voluntariado universitario. Así mismo, desde los Centros Educativos, se está apostando por la implementación del ApS como recurso en sus planes de estudio.

En consonancia con ello, en mayo del 2019, se realizó en la Facultad de Educación de Cuenca, *el Primer Encuentro de estudiantes de Aprendizaje-Servicio*, con el objetivo de abrir las puertas de la Universidad al cambio social, y facilitar un lugar de encuentro y reflexión a más de un centenar de estudiantes de ApS que participaron en el mismo. Sin duda, se apuesta por uno de los objetivos prioritarios del ApS, que no es otro que la conformación de Redes que posibiliten la implementación del ApS en sus prácticas diarias como referente de innovación educativa.

4.2.5. Comunidad Valenciana

En la **Comunidad Valenciana**, en 2010, desde la educación no formal y el asociacionismo juvenil, se apostó por el empleo de la metodología de ApS como vehículo transformador para conseguir el empoderamiento del sector juvenil en la sociedad.

A partir del 2016 y hasta finales del 2018, se aprueba en la Comunidad Valenciana el proyecto de *“Aprendizaje y Servicio con cuidados para centros educativos transformadores”* que implica la participación de centros educativos, la fundación InteRed de la comunidad y la financiación de la GVA.

Este proyecto se ha expandido a los Centros Educativos de la comunidad que han querido participar desde las etapas de Educación Infantil hasta Bachillerato, con el objetivo prioritario de vincular currículo y servicio atendiendo a las necesidades de sus destinatarios (Clemente, 2018).

4.2.6. Cantabria

En el 2012, el grupo promotor de **Cantabria**, se constituye como asociación para difundir información precisa sobre la metodología en esa parte del territorio nacional. Es en el mismo año cuando desde el grupo promotor de Aragón, se apuesta por ofrecer la formación en materia de ApS desde la creación de un grupo de innovación específico

de ApS que ha impulsado proyectos vinculados a la temática en las etapas educativas obligatorias y universitarias.

Desde esta Comunidad se apuesta por la implementación de proyectos de ApS en el ámbito universitario, desde donde empiezan a estudiarse las vías de implementación de la metodología en la comunidad, la búsqueda de redes para la puesta en marcha y el amparo de las instituciones sociales a la citada implementación metodológica.

4.2.7. Castilla y León

En **Castilla y León**, el Grupo Promotor de ApS, comienza sus pasos de la mano de la Universidad de Valladolid y la propia comunidad en torno al impulso de la responsabilidad social y el Aprendizaje-Servicio. Para ello, ha propiciado numerosos encuentros y coordinado diferentes organizaciones públicas y privadas, impulsoras de la citada metodología, tal y como indica Batlle (2013).

En la actualidad, colaboran con un proyecto europeo inter-universidades para fomentar el desarrollo rural, la mediación social, emprendimiento juvenil y la formación del profesorado.

Además, desde otra de las Universidades de la Comunidad de Castilla y León, se apuesta por la implementación de la metodología, desde la creación de una asignatura para la titulación de Ciencias de la Actividad Física y Deporte y el impacto de la misma en el colectivo de Mayores (Gómez-Alonso y Gutiérrez-Marchales, 2016). Este tipo de investigaciones en el ámbito universitario, ponen de manifiesto la necesidad de formación docente en la metodología para impulsar los proyectos de ApS.

4.2.8. La Rioja

La Red de Aprendizaje-Servicio de **la Rioja**, surge a partir de las jornadas organizadas en colaboración con la universidad en 2011 como vínculo transformador de cambio social en materia de formación del profesorado. En la actualidad, se están impulsadas buenas prácticas en materia de ApS hacia etapas de educación

postobligatorias y más vinculadas a la enseñanza y capacitación de profesiones, como son las Formaciones Profesionales. Desde esta comunidad, se está apostando por la implementación de la metodología a través de la conjunción de formación profesional y ApS (Mateos, Cerrillo y Tello, 2018).

Como punto de partida hacia una implementación de la metodología en las prácticas de Formación Profesional, tuvieron origen las Jornadas de Aprendizaje-Servicio y Formación Profesional, en Logroño, en 2019, donde las mesas de expertos y las conferencias plenarias centraban su interés en impulsar el uso de buenas prácticas de ApS desde la formación profesional con ayuda de la Conserjería de Educación y el apoyo del ámbito social, desde entidades sociales que apuesten por la implementación de estudiantes formados en la metodología y capacitados competencialmente para la puesta en marcha de la misma.

4.2.9. Navarra

El grupo promotor de **Navarra**, desde el *proyecto Horizonte 2020*, pretende emplear a la universidad como pasarela para la implementación de proyectos curriculares de Aprendizaje-Servicio, integrado así como la apuesta por la formación docente en materia de ApS.

Dentro de los objetivos de este proyecto, se encuentra el de garantizar un aprendizaje curricular donde se optimice el rendimiento académico y se fortalezcan las competencias profesionales de los estudiantes. Además, es necesario señalar que en 2017, este grupo fue reestructurado y empoderado para las acciones de ayuda y asesoramiento a centros educativos, entidades sociales e instituciones responsables de la implementación de proyectos de ApS en Navarra. Este relanzamiento ha dejado una nueva constitución del grupo navarro cuyo objetivo primordial es impulsar proyectos de ApS en la comunidad.

4.2.10. Extremadura

El grupo promotor de Extremadura, surge en 2011, con el fin de promocionar, apoyar y difundir las experiencias de ApS en la comunidad extremeña. Además, este grupo se centra en la gestión en materia formativa para la mejora de competencias de todos los agentes implicados en un proyecto de ApS, docentes, familias, entidades sociales y alumnos.

Así mismo, este grupo promueve la innovación e investigación en la materia con el fin de difundir buenas prácticas de ApS en Extremadura, pues desde 2011, este grupo ha gestionado e impulsado numerosas jornadas y talleres formativos en relación a la puesta en marcha de proyectos de ApS en Extremadura.

4.2.11. Andalucía

Desde la Consejería de Educación de la Junta de **Andalucía**, y bajo el marco legal del Decreto 355/2010, de 3 de Agosto, por el que se aprueba el programa operativo de Educación para el desarrollo 2010-2012, surge el grupo promotor de ApS Sevilla en el año 2010.

La finalidad de este grupo es la de impulsar y facilitar el aprendizaje vivencial de los estudiantes dentro de su prácticum, referido a actividades para centros educativos de enseñanza obligatoria en materia de refuerzo escolar, orientación académica, fomento del ocio activo y asesoramiento psicopedagógico.

En concreto, en las ciudades de Sevilla y Granada son en las que más fuerza coge la expansión del ApS dentro de Andalucía, ofreciendo desde 2013, acciones en materia de ApS vinculadas con el contexto universitario.

Muestra de ello, en la Universidad de *Sevilla* se recogen diferentes acciones encaminadas a la implementación de la metodología en las aulas universitarias, así, se puede destacar la realizada por Rodríguez Gallego (2013) donde indicaba el éxito educativo en la Facultad de Ciencias de la Educación, en el Grado de Pedagogía, en concreto en la asignatura de Didáctica General donde se detectó la necesidad de fortalecer la docencia hacia los estudiantes en materia de ApS, referida tanto al conocimiento teórico como práctico de la metodología y su puesta en funcionamiento.

Resultados que arrojaron una visión muy positiva al impacto social de la implementación de dicha metodología y el compromiso social de los futuros docentes (Rodríguez Gallego, 2013).

En *Granada*, fue en 2015, cuando la universidad decidió embarcarse en la metodología de la mano de un curso de formación gratuito destinado a estudiantes de doctorado, docentes e investigadores. La propuesta educativa ofertada por la universidad pretendía ofrecer las bases conceptuales, metodológicas y pedagógicas de la metodología con el objetivo de poder implementar un proyecto de ApS que atendiera a las necesidades reales de la sociedad a través de las prácticas educativas de los estudiantes universitarios, tal y como se recoge en el Plan de Ordenación Docente de la Universidad de Granada para el curso 2014-2015.

4.2.12. Madrid

En Madrid, la creación de la “Fundación Tomillo” vinculada a prácticas de ApS con claro impacto en población social desfavorecida, supuso un claro impulso hacia la implementación de la metodología en las diferentes etapas educativas obligatorias. Del mismo modo, el grupo promotor de ApS Madrid, apuesta por la inclusión de los jóvenes en clara situación de desventaja social.

Así mismo, en el año 2010, surge la creación del Grupo Promotor de ApS Madrid, como uno de los grupos promotores a nivel nacional del ApS. Dentro de sus finalidades, se encuentra la de compartir experiencias de proyectos de ApS, ofrecer asesoramiento técnico en la implementación de los mismos, brindar recursos necesarios para la implementación del mismo, así como ofrecer un espacio de encuentro entre todos los agentes implicados en la implementación de proyectos de ApS de la Comunidad de Madrid.

4.2.13. Grupos Promotores de ApS en España

Es conveniente señalar que los Grupos promotores de ApS Canarias, Baleares, Castilla la Mancha, Asturias, Murcia y Aragón, han comenzado su andadura

recientemente, incluyendo sus acciones y gestión de las mismas en la Red Española de ApS. Su reciente incorporación no ha permitido ofrecer una revisión detallada de estas comunidades autónomas en materia de ApS en la presente investigación, no obstante, se ha considerado relevante mencionar tal aspecto en la presente.

A raíz de la creación y puesta en marcha de los Grupos Promotores de ApS pertenecientes a cada una de las comunidades autónomas señaladas, en 2010 se crea *Red Española de Aprendizaje- Servicio (REDAPS)*, compuesta por 17 grupos territoriales y 17 Comunidades Autónomas, pretende servir de engranaje impulsor de la difusión y puesta en marcha de proyectos de ApS en educación.

El objetivo inicial de esta Red, es el de informar y asesorar a entidades sobre el ApS y sus buenas prácticas a nivel nacional en centros educativos. Esta Red busca el contacto directo entre los grupos promotores de ApS y la colaboración directa entre ellos y las Entidades Sociales adheridas a los mismos a nivel nacional.

La misión de la *REDAPS* es la difusión del ApS, la colaboración entre grupos, entidades y agentes impulsores de ApS, y la representación de todos ellos a nivel nacional. La finalidad primordial de la red es la de promoción y divulgación del ApS en los contextos educativos. La componen diferentes perfiles formativos de etapas educativas diferentes, lo que aporta un carácter heterogéneo y multidisciplinar. Sus acciones y proyectos, son de gran impacto para la implementación de la metodología en el ámbito nacional, pues el equipo de profesionales que conforman la red, es de conocido prestigio para el ámbito de investigación y promulga buenas prácticas en la materia.

Esta Red centra sus funciones en la organización de encuentros a nivel nacional de buenas prácticas en materia de ApS en contextos educativos, realiza y gestiona actividades formativas y jornadas de ApS en el ámbito nacional con el objetivo de compartir experiencias e iniciativas de ApS. El interés principal de esta Asociación es el de compartir, difundir e impulsar proyectos de ApS en los Centros Educativos.

4.3. EVOLUCIÓN DEL APS EN EL CONTEXTO NACIONAL UNIVERSITARIO

A nivel universitario, la expansión de los proyectos de ApS y su vinculación con el contexto universitario, llegó más tarde, como consecuencia de un interés investigador en contextos universitarios, coincidiendo con la creación de la Red Española de ApS Universitario.

4.3.1. *ApS en el Contexto Universitario*

De este modo, el ApS y su implementación en los planes de estudios universitarios viene impulsada por la creación de *la Red Española de ApS Universitario (ApS-U)* la cual surge a partir de nuevas inquietudes en materia de ApS en el contexto universitario.

Es por ello, por lo que la finalidad y las actividades de acción de la misma, se centran en el contexto universitario, en la creación de Congresos de ApS a nivel nacional e internacional, la difusión de investigaciones científicas en el ámbito universitario a través de publicaciones nacionales e internacionales de educación superior.

Así, en el ámbito universitario, la Red Española de ApS Universitario (ApS-U) pretende servir de motor de cambio social en la institucionalización universitaria del ApS, así como nexo de unión entre currículum y praxis educativa de los futuros docentes.

La misión de esta Red se basa en la difusión de proyectos de ApS universitarios con el fin de mejorar el proceso de aprendizaje y bienestar social de los estudiantes. Además, su visión engloba la colaboración entre redes de ApS e instituciones educativas en el ámbito de la docencia e investigación universitaria.

Con la puesta en marcha de esta red universitaria, surgen con mucha fuerza en diferentes universidades españolas, programas específicos que impulsan la metodología de ApS en diferentes contextos universitarios. Pese a que en España la institucionalización del ApS universitario es un objetivo reciente en cuanto a la responsabilidad social universitaria, es necesario indicar que la implementación de metodologías activas en el campo universitario está irrumpiendo con mucha fuerza en el plano de innovación educativa, tal y como señalan Herás, Masgrau y Soler (2019).

No obstante, desde el 2017, momento en el que parte de integrantes de la Red ApS-U crean la *Asociación de Aprendizaje-Servicio Universitario*, ambas conviven en el mismo ámbito de estudio, la universidad.

Esta Asociación de ApS-U, fue creada en 2017 para mejorar la colaboración e implementación de experiencias de ApS nacionales e internacionales, promoviendo la investigación universitaria en este campo y sirviendo de motor de asesoramiento a procesos de institucionalización del ApS en otras universidades del territorio nacional.

Dentro de los proyectos que esta Asociación lleva a cabo, se encuentra el proyecto de *Observatorio Europeo de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior*, (EOSLHE), creado en diciembre del 2018, con el objetivo de servir como lugar permanente de cooperación e intercambio entre todos los miembros de la *Red Europea de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior*.

Una de las finalidades de esta Red Europea ha sido la de compartir experiencias en materia de investigación universitaria, datos relevantes a la implementación de la metodología, su impacto y la gestión de la misma a nivel internacional.

Así, con el fin de garantizar procesos de calidad en materia de innovación educativa, Vallaey (2013) indica que es necesario contar con ciertas garantías para la implementación de metodologías que permitan conectar currículo y realidad en planes de estudio bien articulados al servicio de estudiantes capacitados para la transformación social de las universidades.

Ante tales exigencias innovadoras, resulta conveniente ofrecer una visión global de la implementación de la metodología activa de ApS en universidades cercanas al campo de estudio y contexto de la presente investigación.

Por ello, se presenta a continuación una revisión documental acerca de la implementación del ApS en algunas universidades públicas de la Comunidad de Madrid, con el fin de contextualizar el marco de referencia de esta tesis doctoral en torno a la responsabilidad social de la universidad y los recientes objetivos de desarrollo sostenible. (Ministerio de Educación, 2011).

4.3.2. *ApS en el Contexto Universitario de la Comunidad de Madrid*

Con el fin de ofrecer un contexto concreto de estudio para la presente investigación, se ha considerado conveniente realizar una aproximación a la implementación de la metodología de ApS en las universidades públicas madrileñas, donde se sitúa la universidad objeto de estudio.

A pesar de la lentitud con la que avanza la institucionalización de los proyectos de ApS en el ámbito universitario, existen evidencias empíricas, que demuestran el gran impacto positivo que los proyectos de ApS universitarios tienen para los estudiantes que los cursan, las Entidades Sociales y docentes que se involucran en el mismo, así como para las instituciones universitarias que los respaldan a nivel institucional (Opazo, Aramburuzabala y Cerrillo, 2016).

Por ello, con el objetivo de impulsar estas y otras acciones encaminadas a fomentar el ApS en la universidad, el 11 de Septiembre del 2017, se firma un Convenio de Colaboración para la puesta en marcha de proyectos de Aprendizaje-Servicio en la ciudad de Madrid, entre el Ayuntamiento de Madrid y 8 Universidades Públicas Madrileñas, (*Universidad de Alcalá, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Carlos III, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Politécnica de Madrid, Universidad Rey Juan Carlos, Universidad Nacional de Educación a Distancia y Universidad Internacional Menéndez Pelayo*) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017).

En este Convenio el Ayuntamiento de Madrid, acuerda la creación de una Oficina Municipal de ApS como organismo que sirva de apoyo a la creación de proyectos de ApS impulsados desde la propia entidad local y/o las universidades adscritas al mismo. Así mismo, las universidades firmantes se comprometían a la creación de una Figura de interlocutor de proyectos de ApS que canalice las demandas en materia de ApS desde la Universidad hacia la propia Oficina Municipal de ApS.

No obstante, dentro de la Comunidad de Madrid, diversas universidades madrileñas como la UNED, Complutense y UAM han comenzado su andadura con la implementación de la metodología en sus planes de estudio y en sus investigaciones al

respecto. Por ello, se cree conveniente citar los avances que estas universidades madrileñas han realizado en torno al ApS.

I. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Así, cabe destacar el papel de la **Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)**, que ha apostado por la implementación de esta metodología en sus planes de estudio con el fin de mejorar las competencias de sus estudiantes a través de la mejora de su compromiso social. Con el fin de mejorar el aprendizaje académico de sus estudiantes desde la puesta en marcha de acciones encaminadas a la mejora de las necesidades sociales del entorno más próximo. Desde la propia institución educativa, se apuesta por la metodología como herramienta básica de sus orientaciones estratégicas desde el 2018.

Como ya se ha detallado anteriormente, la UNED, cuenta con un grupo promotor de profesores que favorecen esta implementación metodológica y es una de las universidades públicas que ha suscrito el convenio de colaboración entre universidades y Ayuntamiento de Madrid.

Dentro de sus acciones, cabe destacar, la implementación de proyectos de ApS virtuales como “*Español en vivo*”, “*Promoción de la inclusión socio-laboral*” y “*Mapas de Memoria*”, todos ellos impulsados por el grupo promotor de ApS-UNED y coordinados desde la Dirección de COIE.

Así mismo, el impacto en materia de investigación se puede ver plasmado en varios artículos de impacto en educación, en los que se refleja la clara vinculación de la teoría y la práctica en las asignaturas de los Planes de Estudio de Educación.

II. Universidad Complutense de Madrid

Otra de las Universidades Madrileñas con clara vinculación al ApS en la **Universidad Complutense de Madrid**, desde donde se impulsan diferentes acciones en materia de ApS. Se han implementado en diversas titulaciones la metodología de ApS como recurso para la mejora de la calidad del alumnado en diferentes planes de estudio.

Desde el año 2012, se han llevado a cabo diferentes proyectos de innovación docente entre los que destacan los siguientes: *“Los indicadores de calidad y excelencia en la docencia universitaria. Estudio, selección y diseño de recursos metodológicos.”*, *“El Aprendizaje Servicio en la UCM: diagnóstico de la situación y diseño de estrategias para su promoción”*, *“Compromiso cívico universitario de atención a la infancia vulnerable”*, *“Desarrollo y gestión de un espacio lúdico-educativo. Un programa mentor basado en aprendizaje-servicio”*.

III. Universidad Autónoma de Madrid (UAM)

Respecto a la **Universidad Autónoma de Madrid**, universidad de referencia para esta investigación doctoral, es necesario indicar la implicación social de la misma y la clara predisposición hacia la adquisición de valores en torno al desarrollo personal, social, de justicia, paz y cooperación entre toda la comunidad educativa en su conjunto. Dentro de su modelo educativo, destacan numerosos proyectos orientados a dar respuesta a necesidades reales en torno a derechos humanos, sociales y de claro compromiso ético. Este compromiso institucional se plasma en las diversas acciones de cooperación llevadas a cabo por la universidad a lo largo de su trayectoria académica.

La unión entre este claro compromiso social y el currículum ha sido impulsada desde la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, facultad desde donde se han llevado a cabo numerosas acciones encaminadas a la institucionalización del ApS universitario. Para conseguir esta apuesta, ha sido necesaria la implicación de toda la comunidad donde sus miembros han potenciado dicho compromiso a través de la gestión de diferentes proyectos de ApS.

El papel activo respecto a la implementación de la metodología en la Universidad Autónoma comienza en 2008 en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, desde donde se crea un equipo de trabajo en torno al Aprendizaje-Servicio. En este equipo multidisciplinar, ya consolidado y estable de ApS-UAM, se comparten numerosas experiencias en torno a la implementación de la metodología en la praxis diaria de cada uno de los agentes implicados con el fin de promover su eficacia dentro de la propia institución y darla a conocer en otras realidades universitarias más alejadas.

Los grados en los que comienza la implementación de la metodología son los Grados de Educación Infantil y Primaria, recientemente, en 2019, se añadiría la implementación de la misma en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Desde los inicios del ApS-UAM, la participación voluntaria de estudiantes en experiencias de ApS ha sido muy positiva y numerosa, estimando en 400 estudiantes participantes por curso académico. Para esta participación, la implicación docente ha sido esencial, tanto a nivel de diseño curricular como de tutorización del servicio. Un mapa organizativo de la estrecha vinculación entre universidad y Aprendizaje-Servicio que se puede comprobar en función de las titulaciones y materias implicadas en este proceso de innovación educativa.

Así, siguiendo la evolución de la metodología desde el 2008 hacia la institucionalización de la misma, se han llevado a cabo diferentes acciones entre las que conviene destacar las siguientes:

a) Proyectos de Innovación

A continuación, se recogen los proyectos realizados en la UAM en relación a la convocatoria de proyectos de Innovación Docente de la UAM, desde donde se impulsa la creación de proyectos para la implementación de la innovación educativa en la universidad. De entre los proyectos de Innovación docente desarrollados en la UAM, se presenta un listado cronológico de la creación e implementación de los mismos:

- Proyecto de innovación docente sobre ApS en 2010-2011, *“Nuevas Experiencias Metodológicas en los Grados de Magisterio en Educación Infantil y Educación Primaria para la Atención a la Diversidad”*, a partir del cual se extrajeron los datos más relevantes en cuanto al impacto de la metodología entre los estudiantes y las posibles mejoras para futuras ediciones.
- Proyecto de Virtualización del ApS en 2012-2013, *“Virtualización del Aprendizaje Servicio (ApS). Recursos Digitales y Comunidades virtuales de aprendizaje en la Web 2.0”* a partir del cual se crearon redes de aprendizaje bidireccional entre alumnos y

profesores que compartían recursos digitales con el fin de crear una comunidad virtual de aprendizaje a través de la plataforma Moodle.

- Proyectos de Innovación Educativa para la consolidación del ApS, desde el curso 2014 hasta el curso 2019, donde se impulsaron acciones encaminadas a la creación de un SPOC/MOOC para la formación de ApS y se impulsó la Figura del “mentor” como forma de otorgar mayor calidad y mejora a los proyectos de ApS . Entre ellos destacan:

- 2014-2015: *“Consolidación del Aprendizaje-Servicio como herramienta para la formación docente y el desarrollo del compromiso social”*
- 2015-2016: *“Diseño y creación de un curso online (SPOC/MOOC) de formación en la metodología de Aprendizaje-Servicio”*
- 2016-2017: *“Mentorías en Aprendizaje-Servicio para la mejora de los aprendizaje y el compromiso cívico de los estudiantes”*
- 2017-2018: *“Volviendo la educación universitaria al revés: Aprendizaje Servicio + Flipped Classroom”*
- 2018-2019: *“Diseño de proyectos de aprendizaje-servicio como metodología interdisciplinar”*

b) Programas de Formación Docente

En esta modalidad, se presentan proyectos de formación docente impartidos en la UAM en materia de ApS en orden cronológico, con el fin de facilitar su comprensión. Estos son los siguientes:

- 2015-2019: *“Qué es el ApS y cómo poner en marcha un proyecto”*
- 2018-2019: *“Investigación en ApS”*
- 2018-2019: *“Reflexión y Evaluación en los proyectos de ApS”*

La realización de los 3 programas de formación, ofrecen la posibilidad de adquirir el título de experto en Aprendizaje-Servicio por la Universidad Autónoma de Madrid.

c) *Proyectos de Investigación Conjuntos*

Además de estas acciones, la UAM colabora estrechamente en proyectos de investigación conjuntos con otras universidades españolas y europeas con el fin de impulsar acciones de ApS-Universitario. Dentro de estos proyectos de investigación, se pueden indicar los siguientes:

- 2014-2015: *“Estudio diagnóstico comprensivo sobre proyectos de aprendizaje y servicio: elaboración de una guía de buenas prácticas” (Ref. REDICE14-1474)”. Entidad Financiadora: Universidad de Barcelona.*
- 2015-2016: *“How service-learning influences youth purpose around the world (Ref. 43284)”. Entidad financiadora: The John Templeton Foundation.*
- 2016-2019: *“Educación e innovación social para la sostenibilidad. Formación en las universidades españolas de profesionales como agentes de cambio para afrontar los retos de la sociedad (Ref. EDU2015-65574-R)”*

d) *Proyectos Europeos*

La UAM, participa en Proyectos Europeos dentro del Programa Erasmus+ Action: KA2, con el fin de impulsar la innovación y las buenas prácticas educativas en materia de ApS dentro de las instituciones universitarias y entidades sociales. Los proyectos Europeos en los que ha participado y actualmente se encuentra inmersa se sitúan los siguientes:

- 2014-2017: Coordinación del proyecto *“Europe Engage - Developing a Culture of Civic Engagement through Service-Learning within Higher Education in Europe. (Ref. 2014-1-ES01-KA203-004798 - Programa Erasmus+ Acción: KA2: Asociaciones estratégicas en Educación Superior)”*
- 2019-2021: Actualmente el equipo está trabajando en el Proyecto Europeo titulado: *“Rural 3.0: Service Learning for the Rural Development – RURASL (Ref. 599382-EPP-1-2018-1-PT-EPPKA2-KA)”*.

e) Cursos de Corta Duración

Los cursos de corta duración en materia de ApS, se viene desarrollando en la UAM, desde 2015-2019. Estos cursos, están destinados a estudiantes universitarios con cierta sensibilidad hacia proyectos sociales y objetivos del ApS en el ámbito universitario. Estos cursos de corta duración han tenido desde sus inicios una gran acogida por parte del estudiantado.

Los ámbitos de servicio que se ofrecían a los estudiantes se centraban en satisfacer necesidades de colectivos en riesgo de exclusión social, como refugiados, menores en centros penitenciarios, aulas hospitalarias, jóvenes con necesidades específicas de apoyo educativo, inmigrantes y promoción del éxito escolar. La duración de los cursos era de 100 horas, distribuidas a lo largo del curso académico y fuera del horario lectivo de los estudiantes. De estas 100 horas, 75 horas suponían trabajo directo en las Entidades Sociales.

f) Otras implementaciones de ApS en la UAM

Dentro de los Planes de estudio de la titulación de magisterio, únicamente se ha creado para el curso 2019-2020, una Asignatura optativa de nueva creación en el plan de estudios del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte cuya finalidad es integrar los aprendizajes disciplinares desde la participación solidaria, formando profesionales comprometidos con la comunidad.

Además de estas acciones, la institucionalización de la metodología se ha plasmado en otras líneas de acción como el programa de Mentorías (2014-2016) cuyo objetivo es ofrecer apoyo a través de la Figura del mentor, que son antiguos estudiantes que han podido experimentar los beneficios del de ApS y ofrecer su apoyo y acompañamiento a nuevos estudiantes que participen en proyectos de ApS.

Así mismo, a partir de todas las acciones anteriormente citadas y en consonancia con la implementación del ApS en la universidad, se crea en 2016, dentro del grupo de Investigación GICE, una línea de investigación bajo el título ApS para la Justicia Social en la UAM con el fin de visibilizar las investigaciones y resultados en torno a las prácticas

de ApS realizadas en la Universidad. Del mismo modo, resulta imprescindible al referirse a investigaciones vinculadas al ApS y la UAM, reflejar el aumento progresivo que se está materializando en Tesis Doctorales en materia de ApS en dicha institución, defendiéndose desde el 2014, tres tesis doctorales cuya base es esta metodología. En este momento se está desarrollando una investigación en relación al proyecto Europeo Rural 3.0 y la investigación que nos ocupa.

4.4. RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS UNIVERSIDADES E INSTITUCIONALIZACIÓN DEL APS

Con el fin de dar respuesta a las necesidades formativas de estudiantes y docentes que se inician en la metodología de ApS, se propone la Institucionalización de la metodología en los planes de estudio universitarios.

La finalidad que persigue esta incursión en el mundo universitario, no es otra que la de situar el ApS como vehículo que posibilite la formación de profesionales competentes en materia de Aprendizaje-Servicio y competencias profesionales docentes desde una transformación académica.

Dado el carácter formativo de la universidad como institución comprometida con el fomento de una sociedad más equitativa y justa, denota especial relevancia la misión social de la misma, tal y como señalan Gutiérrez y Moreno (2018).

La clara interdependencia entre la educación superior y el ámbito laboral, tal y como señala Rodríguez-Izquierdo (2019) requiere de estudiantes capacitados en materia competencial e innovadora como forma óptima de generar soluciones concretas a problemáticas reales. Por ello, resulta conveniente que desde las universidades se apueste por la función transformadora que Tejada (2013) situaba como objetivo prioritario de la institución.

Esta transformación pretendía sentar las bases de un cambio integral en las políticas universitarias en materia de aprendizaje, desde donde se apuesta por ofrecer herramientas de acción que posibiliten la incursión de estudiantes como responsables sociales y críticos en una sociedad que demanda su compromiso y responsabilidad social.

No obstante, Santos Rego (2013) sitúa esta implementación a partir de las mejoras de los docentes en sus planes académicos en cuanto a los componentes sociales y pedagógicos en relación con las expectativas propias de los estudiantes de la institución educativa y de la Sociedad.

La satisfacción de los estudiantes gira en torno a cuestiones evidentes en lo que se presupone como una enseñanza de calidad, y no persigue otros objetivos que los de fomentar una mayor diversidad y mejora de los mismos.

Así mismo, entre los elementos que se requieren para dotar de calidad este proceso de institucionalización del ApS (Opazo, 2015) estarían los que se reflejan en la siguiente figura como necesarios para conseguir el perseguido fin.

Figura 38. Elementos para la Calidad de Institucionalización del ApS



Fuente: Elaboración propia a partir de Opazo (2015)

A través del estudio pormenorizado de los elementos que componen el reto de institucionalización del aprendizaje, se puede contemplar una perspectiva global de consideración integral del propio constructo, desde donde se debe trabajar por combinar acción y práctica, emplear los recursos y herramientas que garanticen un óptimo desarrollo de la metodología, así como no perder de vista el claro objetivo de la implantación de la misma en los planes de estudio Universitarios.

Dentro de esta perspectiva holística, responsabilidad prioritaria de las instituciones universitarias, Gil, Chiva y Martí (2013), reflejan el valor que desde las universidades se debe otorgar a la figura del alumnado, el cambio de rol que el docente debe ejercer, así como el objetivo que la educación debe perseguir, que no debe discernir del conocimiento para el desarrollo de competencias profesionales futuras.

Bajo esta perspectiva, el desarrollo de competencias profesionales desde las formaciones universitarias, requiere una formación en la que se combinen recursos cognitivos y su movilización en diferentes contextos reales. Así tal y como señala Martínez (2008), un aprendizaje basado en competencias requiere la transmisión de saberes y contenidos procedimentales y actitudinales, al mismo tiempo que favorece los contenidos conceptuales. Sin esta consideración previa, la institucionalización del ApS en la Educación Superior quedaría sesgada para el objetivo propuesto.

Por ello, resulta conveniente ofrecer una visión general sobre el término competencia entendida como un constructo no referido únicamente a una conducta observable, sino con la capacidad de “ser competente” en su profesión (Fuertes, 2012).

Si este término lo centramos en la práctica universitaria, acorde a la responsabilidad social universitaria, se puede definir como la conciencia de respeto a la figura de la institución desde la cual se puedan implementar proyectos adaptados a una sociedad que requiere de su compromiso social para facilitar acciones encaminadas a la búsqueda de soluciones efectivas. En base a esta consideración, Martínez (2010) sitúa el componente de carácter ético y calidad educativa como aspectos de suma importancia para la institucionalización del ApS universitario, debiéndose apoyar en los siguientes tres pilares de la misma:

1. Modelo formativo y de acciones encaminadas a la formación de docentes vinculados hacia un aprendizaje competencial.
2. Investigación relativa a los beneficios y dificultades de la innovación educativa.
3. Transferibilidad del conocimiento hacia la inclusión educativa y la justicia social.

Así, Gezuraga (2014) complementa que a estos tres pilares se les debe unir la posición del alumnado, sus ámbitos académicos, el papel del profesorado, el entorno de la institución universitaria y el empoderamiento de la comunidad hacia una sociedad justa y equilibrada. De esta forma, es preciso que la Comunidad Universitaria se ocupe de la labor de formar ciudadanos competentes capaces de transformar la sociedad en un entorno propio de aprendizaje, en una comunidad profesional de aprendizaje (Krichesky y Murillo, 2010).

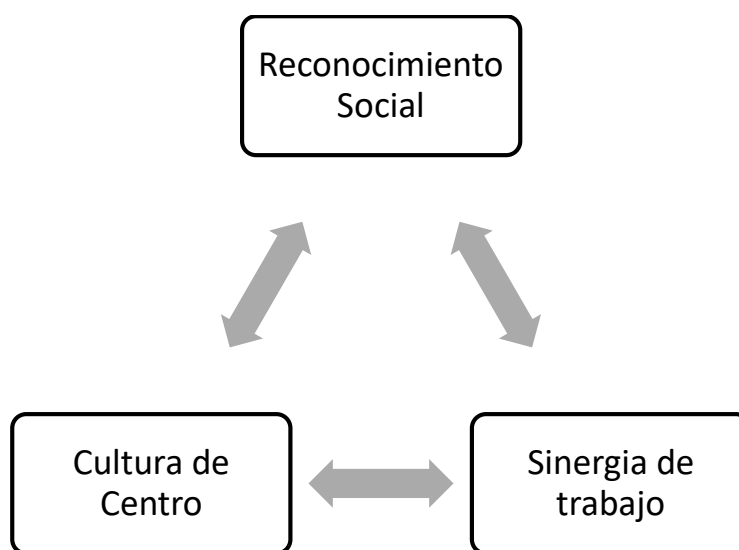
Otra de las líneas estratégicas que persigue la implementación del ApS en las Instituciones Universitarias gira en torno a la Calidad académica de sus planes de estudio y en concreto a la implementación de la metodología en los mismos como vínculo para posibilitar el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Así, desde la presente investigación, resulta conveniente hacer una referencia en torno a la calidad educativa que persigue la propia institución en base a cuatro aspectos fundamentales:

- Formar líderes positivos que fomenten un ApS de calidad en sí mismo.
- Conseguir Redes de Apoyo para el ApS.
- Impulsar la Responsabilidad de sus estudiantes para con la metodología.
- Fomentar el compromiso ético y social hacia la comunidad.

Es por ello, que el propio nivel de calidad supone un factor imprescindible para tomar como reto, en cuanto a que es considerado un factor clave en el proceso de institucionalización. Para Ierullo (2012) la calidad en la implementación del ApS como institucionalización del mismo, está compuesta por tres dimensiones interrelacionadas como son:

Figura 39. Dimensiones para la implementación del ApS en la Universidad



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la dimensión Reconocimiento Social, es conveniente explicar que se requieren a docentes formados y capacitados para dar respuesta a las experiencias de ApS que se implementen desde la propia institución universitaria, con el fin de garantizar la continuidad y el debido reconocimiento social a la Institución Universitaria y sus docentes por el proceso realizado. Así mismo, Ierullo (2012) hace especial referencia a aquellas cuestiones en torno a los premios y reconocimientos que la universidad haya podido alcanzar debido entre otras consideraciones a la calidad de la implementación del ApS como base para la institucionalización.

En relación a la Sinergia de trabajo en la Institución, es necesario indicar que los apoyos internos con los que cuenta la institución universitaria servirán de garantía para la implementación del proyecto, en tanto que otros docentes y el propio equipo directivo, servirá de refuerzo a la labor llevada a cabo por los docentes que se inician en la implementación de la metodología. Para conseguir este refuerzo, es necesario que el Equipo directivo se involucre directamente en la implementación del ApS y las decisiones que de él se derivan, así mismo, el intercambio de propuestas de aprendizaje y mejora con otros docentes favorece la continuidad de la experiencia, con el fin de darle calidad al aprendizaje. Además, como forma de involucrar a toda la comunidad

educativa, se debe introducir la experiencia de ApS en la línea estratégica y proyecto institucional de la misma con el fin de visibilizar los avances en la materia. Tampoco conviene olvidar, la importancia de nombrar a un coordinador como responsable del proyecto.

La Cultura del Centro, es una de las dimensiones más importantes a tener en cuenta en la implementación de cualquier tipo de proyecto, ya que posibilita la incorporación de las experiencias fructíferas en materia de ApS en la vida de la institución y con ello, evidencia las buenas prácticas diarias de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, se deben fijar tiempos institucionales y espacios curriculares que sostengan la implementación de la metodología.

Con el fin de que la Institución se asegure la calidad de implementación de la metodología en sus planes de estudio, Rubio, Puig, Martín y Palos (2015) proponen el diseño de recursos que atiendan a las diferentes fases de implementación de la metodología con el fin de asegurar una correcta implementación de la misma y un seguimiento preciso y en consonancia con todas aquellas dimensiones que dotan de calidad el proceso.

Además de la importancia de la calidad del proceso de implementación, es necesario tomar en consideración la sostenibilidad curricular que la puesta en marcha de proyectos de ApS necesita para su consolidación en la misma. En materia de ApS, la finalidad de una sostenibilidad curricular hace referencia a la permanencia de la metodología que se puede comprobar en base a unos indicadores específicos. Estos indicadores hacen referencia a la asunción derivada de un cambio del rol docente en la universidad, la cual implica una integración de principios, valores y prácticas que aseguran su sostenibilidad. Así mismo, este es un proceso de transformación profundo, reflexivo y que debe ser cuidado con sumo detalle con el fin de asegurar un éxito de implementación, tal y como señalan, Aramburuzabala, Cerrillo y Tello (2015).

En cuanto a las condiciones organizativas para la sostenibilidad del ApS en la Universidad se encuentran las citadas por García López (2016) en torno a los siguientes aspectos:

- Creación de un grupo de innovación dentro de la institución encargado de impulsar el uso de metodologías activas en la institución, así como de coordinar el tiempo, espacios y tareas para las funciones que requiere cada fase de implementación.
- Reconocimiento del Equipo Directivo de forma continua durante todas las fases de implementación del mismo.
- Disponer de un referente claro dentro de la institución con quien coordinar proyectos, objetivos, funciones, tiempos y propuestas.
- Participación de las Entidades Sociales en la vida del Centro como vínculo capaz de transformar los enfoques pedagógicos de la institución en proyectos que satisfagan las necesidades reales de las Entidades y la propia Institución.
- Implantación del ApS en las Instituciones Educativas desde una dimensión interna del objetivo de la tarea en relación a la inmediatez de la implantación de acciones concretas de ApS como recurso puntual en determinadas materias. Además de contemplar una dimensión externa que persiga objetivos a largo plazo que impacten más allá de la universidad, implicando a Entidades Sociales hacia un liderazgo distribuido.

Además de todo lo descrito anteriormente, conviene hacer una reflexión sobre el aspecto de formación docente necesario para la implementación del ApS. La formación es una herramienta poderosa de cambio y reforma educativa, pero debe comenzar con la formación de los docentes universitarios en cuanto a nuevas metodologías, recursos y herramientas capaces de resolver los problemas actuales de la educación y de servir como herramienta precisa para resolver posibles problemas de los futuros docentes y su incursión en el mundo educativo.

El reto actual de la institucionalización del ApS en la universidad recae sobre el poder de la metodología para impulsar la innovación educativa. Esta concepción del ApS como herramienta para la innovación, requiere situar parte del plan de estudios

universitario al servicio de las necesidades y demandas de la sociedad, al mismo tiempo que mejora el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Así, se necesitan propuestas que persigan la finalidad de la innovación educativa como forma de mejorar las competencias profesionales, las habilidades sociales de educador y educando y el papel de una sociedad que demanda ciudadanos comprometidos con su mejora. Por ello, la metodología de ApS, brinda una conexión entre los agentes implicados, los espacios y recursos compartidos al servicio de la innovación educativa.

Por ello, desde esta innovación educativa, el desarrollo de las competencias a través de la realización del servicio de ApS en entornos de aprendizaje reales, supone un clima de aprendizaje significativo donde el proceso de Enseñanza-Aprendizaje es adquirido e interiorizado por los estudiantes como reflexión de su actividad (Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015).

De ahí radica, tal y como señalan Valle y Manso (2013), la importancia de un aprendizaje competencial, al que desde la presente investigación se le suma el saber conceptual y procedimental de una metodología activa capaz de aunar varios saberes en una misma dialéctica, como es el ApS.

4.5. IMPACTO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE EXPERIENCIAS DE APS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

Recientes investigaciones señalan el impacto que los proyectos de ApS tienen en los estudiantes desarrollando en ellos, seis tipos de competencias (García López, 2016; Rubio, 2009; Rubio, Puig, Martín y Palos, 2015).

a) Competencias Personales: competencias que desarrollan en los estudiantes el fortalecimiento de la autoestima, auto-concepto y autoconocimiento, con la finalidad de mejorar su proceso de desarrollo personal. Además, desde la metodología se trabaja en la adquisición de habilidades hacia la toma de decisiones, la resolución de conflictos, el compromiso y la responsabilidad compartida, así como la tolerancia a la frustración y el liderazgo democrático (Bolívar, 2010).

b) Competencias Interpersonales: referidas al óptimo intercambio de la información entre la figura del Paternariado, Instituciones Educativas, colectivos de intervención y los propios estudiantes. Para asegurar esta sinergia de trabajo, el ApS contribuye al fomento de estudiantes con clara capacidad de autocrítica, empatía, asertividad y sentimiento de pertenencia hacia la comunidad, desde la pro-socialidad y hábitos de convivencia eficaces.

c) Competencias para el Pensamiento Crítico: desde el propio servicio se ofrece al estudiante la oportunidad de afianzar sus conocimientos en una realidad concreta sobre la metodología de acción para impulsar el pensamiento crítico, el análisis y la síntesis del propio proceso de Enseñanza-Aprendizaje como forma de afrontar la multiplicidad de soluciones innovadoras hacia los retos que se derivan de sus acciones.

d) Competencias para Realizar Proyectos: la metodología de ApS posibilita la adquisición de competencias y destrezas concretas para la realización de proyectos, su diseño, planificación, ejecución y evaluación de los mismos. Las competencias relacionadas con el desarrollo de proyectos se centran en el fomento de la creatividad, la iniciativa, el aprendizaje cooperativo, la flexibilidad a entornos de aprendizaje diversos, la implicación y la flexibilidad en cuanto a ritmos y tiempos de las acciones previstas en función de los servicios. Además de la capacidad para la difusión y transferencia de las ideas como forma de mejora de las mismas.

e) Competencias vocacionales y profesionales: a través de la puesta en marcha de proyectos de ApS se acerca la futura realidad profesional hacia los estudiantes, posibilitando en la medida de lo posible sus opciones vocacionales y las competencias profesionales adquiridas además de aquellas otras competencias profesionales que deben perseguirse para la mejora de su futuro desarrollo profesional.

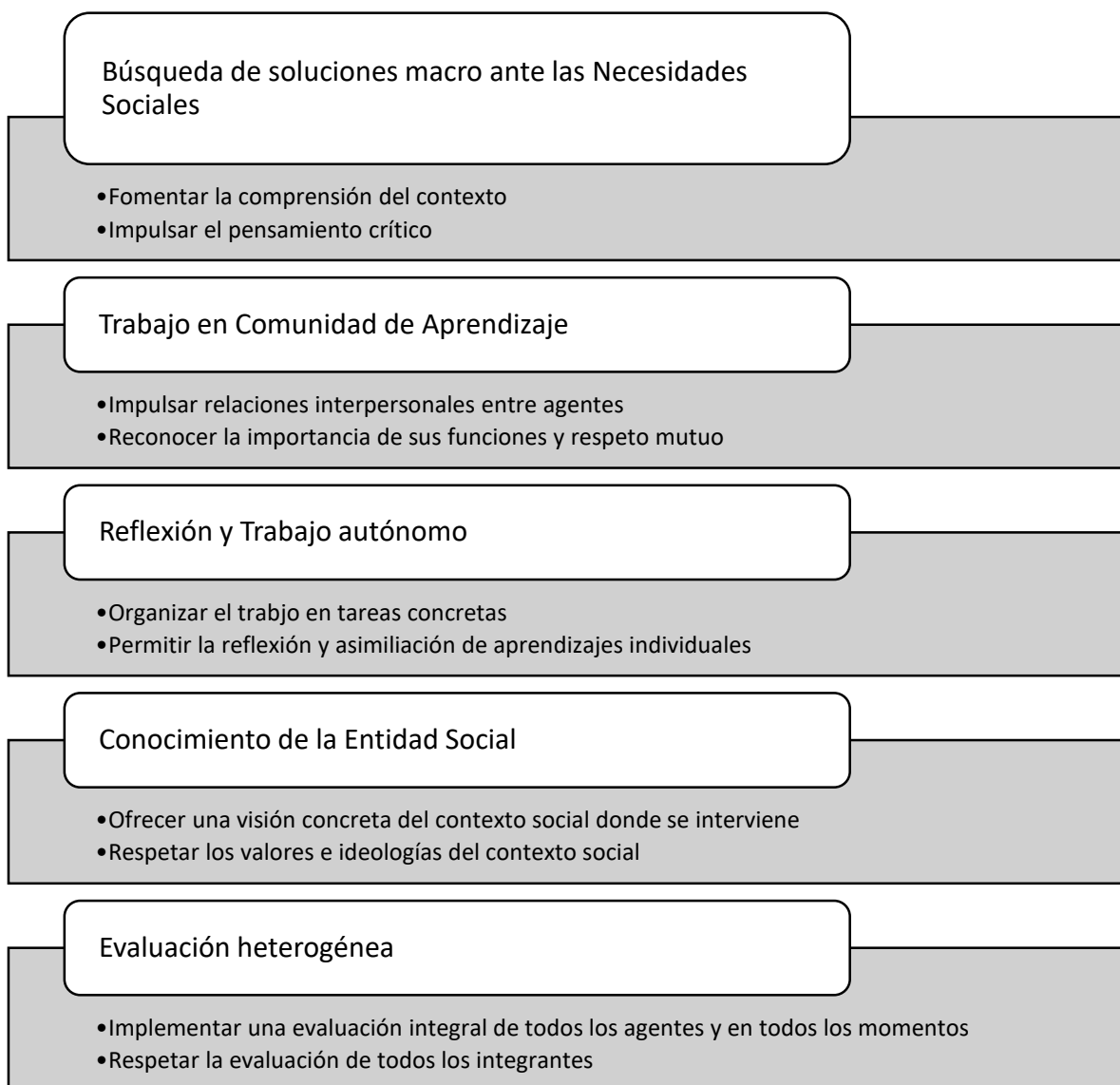
f) Competencias para la ciudadanía y la transformación social: desde esta óptica, el ApS brinda la oportunidad de participar de forma activa en la sociedad, la cual espera del estudiante la suficiente implicación, conocimiento y comprensión de las diversas situaciones sobre los colectivos que le permitan intervenir de forma óptima ante las necesidades latentes. Así mismo, busca el compromiso y la convicción de estudiantes con claro sentimiento de corresponsabilidad entre las Entidades Sociales, la Sociedad y la Justicia Social. Así mismo, se persigue un claro conocimiento de los espacios, tiempos y ritmos de las fases de implementación del proyecto con el fin de trabajar de forma integrada y significativa en base a una transversalidad entre la realidad y la complejidad de la propia adquisición del aprendizaje.

A lo largo de la presente investigación, se ha podido comprobar el impacto, los beneficios y algunos factores de riesgo para la implementación de proyectos de ApS. No obstante, se ha podido constatar a través de la literatura como los autores coinciden en afirmar que el impacto es notablemente significativo hacia todos los integrantes de los que depende el mismo y sus repercusiones positivas hacia los demás. Por ello, se considera una metodología activa óptima para la consecución de una mejora de las competencias profesionales de los futuros docentes y del impacto notable que dota de calidad el proceso de adquisición de un aprendizaje significativo para los estudiantes.

La implementación de la metodología de ApS en los planes de estudio persigue la consecución de múltiples beneficios para todos los agentes involucrados en el proceso, por ello, se busca el beneficio directo del estudiante, del docente, de la Entidad Social, de la Institución Educativa y de los propios colectivos receptores del servicio. Así, los beneficios que aporta son múltiples y variados en cuanto a los destinatarios del mismo en función del papel que representan en la implementación de la metodología.

No obstante, la dimensión que todos los agentes comparten, resultando homogénea para todos ellos, es la consideración de que la implementación de la metodología debe cumplir con las condiciones establecidas por Martínez y Martínez (2015), con el fin de considerarse un proyecto de ApS útil y conseguir con su implementación los beneficios perseguidos por todos los agentes. Así, dentro de las condiciones que aseguran el impacto correcto en la implementación de la metodología, se encuentran las que se pueden contemplar en el siguiente gráfico.

Figura 40. Condiciones para la implementación de un ApS de calidad



Fuente: Elaboración propia a partir de Martínez y Martínez (2015)

A partir de estas condiciones expuestas, se puede comprobar cómo la implementación de la metodología es un proceso que ha de tomarse con la gradualidad y estructuración más detallada posible con el fin de asegurar una correcta implementación y asimilación por parte de todos los agentes implicados en el proceso. De esta forma, se lograrán múltiples beneficios, entre los que destacan la participación activa de los estudiantes y la vinculación de los contenidos curriculares al contexto social.

Un proyecto de ApS bien articulado puede ser adaptado a cualquier ámbito y contexto con las consideraciones relevantes en función de las finalidades y agentes que lo impulsan. Dependiendo de la tipología de proyecto, se obtendrán unos beneficios u otros, con clara dependencia de los objetivos propuestos.

De este modo, dentro de los beneficios que reporta la implementación de la metodología, se encuentra la finalidad de ofrecer una oportunidad de mejora efectiva para el aprendizaje de los estudiantes y su educación integral. Dependiendo de la tipología de metodología que se emplee se integrarán contenidos de diferentes materias y secciones.

Wilczenski y Coomey (2007) mostraban evidencias de las investigaciones realizadas en torno a los beneficios que el ApS puede reportar, englobando tales beneficios dentro de las mejoras personales, emocionales, académicas, profesionales e incluso sociales.

Opazo (2015) amplió estos beneficios dividiéndolos en ocho beneficios claves que las prácticas de ApS reportaban para todos los agentes implicados:

1. Mejorar el compromiso social del estudiante, en tanto que su carácter asistencial en beneficio de otros, mejora la motivación del estudiante por el aprendizaje significativo y su compromiso social.
2. Optimizar los resultados académicos de los estudiantes, mejorando notablemente sus calificaciones en las materias vinculadas a la implementación del mismo y mejora notablemente los resultados obtenidos en las pruebas evaluativas.
3. Impulsar el desarrollo personal y social de los estudiantes fomentando su responsabilidad social, el compromiso hacia la sociedad y la diversidad educativa.
4. Ofrecer nuevas salidas profesionales a los estudiantes que han tenido contacto directo con una realidad inesperada para ellos y en la cual se sienten útiles y válidos.
5. Prevenir ciertas situaciones de riesgo al contemplar las repercusiones que tienen para la sociedad.

6. Mejorar el clima del aula y fomentar espacios de aprendizaje compartidos donde se ponga en funcionamiento la solidaridad y el trabajo en equipo.

7. Afianzar la responsabilidad cívica y social entre las Entidades Sociales y la Comunidad Educativa.

8. Generar vínculos de participación conjunta entre Entidades Sociales y Comunidad Educativa.

Además de estos beneficios expuestos anteriormente, el ApS reporta beneficios en cuanto a la mejora de las competencias profesionales de los futuros docentes de Magisterio de Primaria dotándoles de herramientas óptimas y reales para su desempeño profesional. Así, mejora el desarrollo personal y social del estudiante, el cual aprende a gestionar nuevas formas de resolución de problemas, de actuación, de diseño y planificación en una realidad concreta fuera del aula (Aramburuzabala, Opazo y Ramírez, 2015).

Dotar a los estudiantes de estas herramientas, empoderando sus acciones y ofreciéndoles oportunidades de cambio y mejora al mismo tiempo que fomenta la red de aprendizaje con otros organismos, supone un éxito completo de los proyectos, en tanto que mejoran sus competencias profesionales, personales, sociales, académicas y vinculan esta nueva adquisición hacia la resolución de problemas reales, ante necesidades que ellos mismos detectan con el fin de darles respuestas óptimas y seguras que garanticen una sociedad más justa y equitativa (Malin, Reilly, Quinn y Morán, 2014).

Además de estos beneficios la implementación de proyectos de ApS arroja diferentes ventajas respecto a otras metodologías tradicionales como lo son:

- Optimización del aprendizaje que parte del conocimiento real que cada estudiante percibe sobre las necesidades de la sociedad y sus propias capacidades para mejorar el proceso y dotarlo de la calidad que requiere.

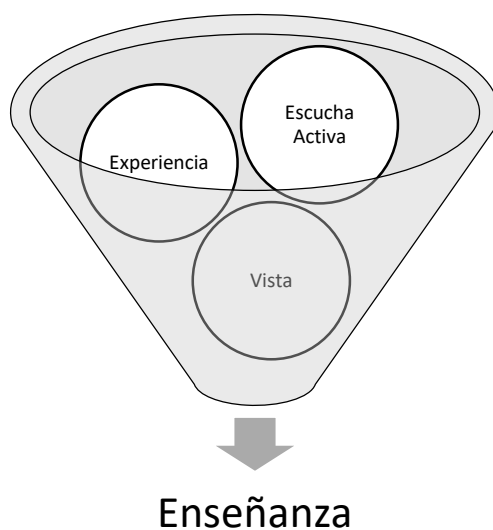
- Ampliación hacia nuevos modelos de adquisición de conocimiento, superando la concepción de un aprendizaje tradicional y meramente académico

- Prevención del absentismo escolar y de situaciones conflictivas derivadas de la mala gestión de las propias emociones y su impacto en la sociedad.

- Motivación al logro, que tal y como señala De Miguel (2006) consiste en la firme convicción de la validez de las propias acciones y de las repercusiones positivas que emiten sobre los demás.
- Retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje donde la toma de contacto con el estrato de la sociedad en la cual se interviene permite la adquisición de competencias profesionales capaces de impulsar a ciudadanos comprometidos con la sociedad a través de la participación activa en la misma.
- Adquisición de los pilares de la Educación que Delors (1997) establece como garantía del éxito educativo, desde donde se trabaje por aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir. Esta tipología de aprendizaje permite integrar la metodología del ApS como recurso para conseguir el éxito deseado al mismo tiempo que potencia las competencias profesionales útiles para dar sentido a ese proceso educativo.

Como apoyo documental a las ventajas que los proyectos de ApS suponen para los estudiantes, Fuertes (2012) ofrece datos cuantitativos que constatan el impacto de los mismos. Así, señala que el aprendizaje está compuesto por un 10% de lo que se escucha, el 15% de lo que se ve, el 35% de lo que se experimenta a través de la acción y un 40% de lo que se enseña a otros.

Figura 41. Componentes del Aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia

A través de este gráfico, se puede constatar la importancia que la experiencia tiene como fuente prioritaria de un aprendizaje significativo, donde al estudiante que se le brinda la oportunidad de traspasar los conocimientos adquiridos en el aula hacia la experiencia de un contacto directo de ayuda a otros, mejora el proceso de aprendizaje en un 80%, mientras que aquellos estudiantes cuyo aprendizaje es únicamente conceptual y no hay una transferencia de conocimiento en la práctica, retienen un 10% en cuanto a la escucha activa y un 15% en cuanto a los estímulos visuales que forman parte de las explicaciones docentes. Así mismo, lo que resulta de especial interés es el impacto que tiene para los estudiantes enseñar a otros estudiantes lo que ellos han adquirido, pues la evidencia empírica muestra que los estudiantes que enseñan a otros estudiantes mejoran su propio aprendizaje en un 90%, viéndose reflejado en un aprendizaje significativo.

4.6. DIFICULTADES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS PROYECTOS DE APS

Además de los datos presentados en torno a las ventajas y beneficios de la implementación de la metodología, es necesario señalar algunos riesgos importantes que se derivan de una incorrecta implementación de los proyectos objeto de estudio.

4.6.1. *Papel del Docente*

Dentro de estos riesgos, es conveniente detenerse ante los roles y funciones del profesorado en la implementación de los proyectos de ApS, pues de una mala comprensión del mismo pueden derivarse diferentes situaciones problemáticas que supongan un peligro para la supervivencia de dicha metodología.

La resistencia al cambio por parte de docentes nada familiarizados con esta metodología y sus características, así como la complejidad en cuanto a la organización de tareas y seguimiento de los proyectos, puede suponer en el docente una carga de trabajo excesiva no asumible por ellos. Dentro de esta figura, cabe destacar la importancia de comprender el ApS como una metodología activa, viva y experiencial, que debe estar sistematizada y planificada pero que no se puede acotar ni delimitar por el docente, ya que el protagonista directo de los proyectos es el propio estudiante. Esta

situación, puede provocar en el docente un sentimiento de inestabilidad y tensión que no le permite delegar de forma efectiva en los estudiantes.

Además, la búsqueda de la excelencia educativa en los proyectos de ApS, lejos de posibilitar la mejora del proceso de aprendizaje, dificulta y supone una barrera para los docentes que se frustran ante tal realidad y lo que ellos mismos esperan de la implementación del mismo. Esta visión pesimista y sesgada de la realidad pone en riesgo la sostenibilidad de proyectos de esta índole.

En esta línea, la consideración docente como único transmisor de conocimientos útiles y válidos, distorsiona la labor de agente impulsor de cambio que se espera del docente en la implementación de los proyectos de ApS. Pese a que un primer momento el impulso inicial recaiga directamente sobre el docente, a medida que se va gestando el proyecto, éste debe delegar tareas y responsabilidades en los estudiantes, de no ser así, el proyecto fracasará.

Así mismo, Tapia (2010) indica que algunas situaciones de riesgo para la puesta en marcha de los proyectos de ApS en torno al docente, giran hacia la sensación de pérdida de tiempo cuando se efectúan acciones o tareas fuera del contexto educativo.

Además, Butín (2003) señala la incertidumbre que la propia ambigüedad de las propuestas supone para los docentes, quienes en la mayoría de ocasiones, desconocen las evidencias científicas y pragmáticas de los beneficios del ApS.

4.6.2. *Papel del Paternariado*

En la puesta en marcha de proyectos de ApS, el papel de las Entidades Sociales resulta de suma importancia para garantizar el éxito del mismo. No obstante, una mala comprensión del proyecto por parte de la Entidad Social puede generar una barrera que obstaculice el proceso de implementación.

Dentro de los riesgos que se derivan del papel del paternariado, se encuentran los siguientes:

- Comunicación no efectiva entre los agentes que posibilitan el proyecto.

- Incorrecto planteamiento de los objetivos de servicio y su vinculación con los objetivos de aprendizaje.
- Un objetivo general no consensuado y compartido por ambas partes (Entidades Sociales e Instituciones Educativas).
- Percepción de abandono del Centro Educativo durante el proceso de servicio en la Entidad Social.
- Falta de formación en materia de ApS, y lo que se espera de la Entidad Social.
- Plantear las acciones de servicio de los estudiantes únicamente de forma asistencial como apoyo a las actividades diarias de la Entidad y no como respuesta a las necesidades reales detectadas por los estudiantes.
- Seguimiento inexistente del impacto generado por el servicio de los estudiantes hacia los colectivos del proyecto
- Sobrecarga de trabajo debida a la falta de delegación en los estudiantes de aquellas funciones que les son propias.
- Falta de compromiso social que posibilite la responsabilidad compartida entre todos los agentes implicados en el proceso.

El conocimiento a priori de estos riesgos, puede favorecer la implementación de proyectos de ApS de forma efectiva en tanto que se contrarresten con una planificación y gestión del mismo, adaptada a estas necesidades, como forma de asegurar un correcto proyecto.

Además, otro de los riesgos puede dirigir al fracaso de los proyectos de ApS, es la incorrecta selección de Entidades Sociales donde se implemente el servicio, tal y como recoge Tilleman y colaboradores (2012).

Así mismo, esta tipología de riesgos se podría contrarrestar con una comunicación efectiva, una retroalimentación positiva y una evaluación procesual, donde se intercambien entre ambas Instituciones, Educativa y Social, aquellas necesidades y oportunidades que se han detectado, con el fin de prever posibles situaciones que dificulten la implementación del proyecto.

4.6.3. *Papel de las Instituciones Educativas*

El papel de las Instituciones Educativas en la implementación de proyectos de ApS es de vital importancia para la supervivencia del proyecto. Si no hay una apuesta integral por parte de las Instituciones Educativas en la implementación de los proyectos, la puesta en marcha, el seguimiento, la ejecución, la evaluación y el impacto no serían posibles y por lo tanto los proyectos no serían convenientes para el fin con el que fueron diseñados.

Es por ello, que dentro del papel que estas instituciones representan para el ApS, la Institución debe asegurar espacios, tiempos y recursos óptimos para el desarrollo de los mismos. Además, debe brindar la oportunidad de formación específica y de colaboración según el grado de participación que cada docente desee tener en el proceso de implementación del mismo.

Así mismo, se debe evitar la sobrecarga de tarea y funciones hacia el equipo docente encargado de posibilitar la transformación hacia la innovación educativa que genera la implementación de proyectos de ApS.

El reconocimiento social por parte de las instituciones hacia los agentes impulsores de cambio, docentes, y hacia los estudiantes que serán los que intervengan en la implementación del mismo, debe ir en consonancia con la motivación, interés y esfuerzo de las partes implicadas.

El refuerzo positivo, y el empoderamiento/reconocimiento social por parte de las Instituciones Educativas, no solo resultan beneficioso para el proyecto, sino que resulta imprescindible para el proyecto por su impacto y empoderamiento social, personal y académico de todos los que participan en el mismo.

Apostar por la Innovación desde los contextos Educativos, supone invertir tiempo y recursos económicos necesarios para dotar de calidad el proceso. Presuponer que este tipo de metodologías puedan sobrevivir por el único esfuerzo personal y laboral de docentes y estudiantes, supone incurrir en un error de contenido que sin duda suponga una ruptura entre las motivaciones de docentes y alumnos y el proceso de implementación. Por ello, la postura institucional de apoyo y retroalimentación

compartida por la Institución Educativa, docentes y estudiantes es de suma importancia para el proyecto.

4.6.4. Papel de los Estudiantes

Sin duda, en todo el proceso de implementación de proyectos de ApS, el papel protagonista lo ejercen los estudiantes, pues es en ellos en los que recae el papel de transformadores de la sociedad y gestores de nuevas estrategias metodológicas que posibiliten un aprendizaje significativo adaptado a la misma. Por ello, es fundamental tener presentes las siguientes apreciaciones que giran en torno a la figura del estudiante dentro de los proyectos de ApS.

La implicación y acción de los estudiantes en los proyectos de ApS no debe ser impuesta desde fuera de su propia consideración y utilidad como recurso metodológico que posibilite el aprendizaje significativo. La imposición y no elección de su participación en los proyectos, distorsionará la finalidad por la que confluyen aprendizaje y servicio, por lo que no será de utilidad.

Del mismo modo, la participación sesgada en no todas las fases del proyecto, imposibilita una implicación integral en todo el proceso. La no participación en las fases iniciales de búsqueda de información y toma de decisiones disminuye la eficacia y productividad del proceso.

En la misma línea, la no adecuación de la tipología del proyecto, destinatarios y contenidos necesarios para la implementación del proyecto a una correcta maduración del aprendizaje de los estudiantes supondría para el estudiante un reto inalcanzable y su consiguiente frustración académica, personal y social.

Por ello, se podría llegar a convertir el servicio propuesto por los estudiantes en acciones asistémicas, cuyo único objetivo es asistencial y no adecuado a las necesidades detectadas y al servicio planificado por ellos. Sin duda, este riesgo pondría en serias dificultades la continuidad del proyecto, debido entre otras razones a la falta de vinculación entre objetivos de aprendizaje y objetivos de servicio.

Otra de las situaciones, a las que conviene prestar especial atención es a la motivación e interés de los estudiantes a lo largo de la puesta en marcha del proyecto;

no se puede perder el sentido de responsabilidad compartido por estudiantes y docentes, donde la motivación de los primeros debe ser el objetivo prioritario de docentes que se involucren en el proceso. Por ello, se deben realizar de forma continua evaluaciones formativas y sumativas que permitan al docente conocer el grado de motivación del estudiante y servir al estudiante como reflexión de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Uno de los componentes clave para la transformación del aprendizaje significativo del estudiante, pasa por situarlo como motor capaz de satisfacer las demandas reales de la sociedad ante el Espacio Europeo de Educación Superior.

Para ello, es necesario que, desde el ámbito educativo, se apueste por fomentar el desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes como herramienta útil y válida para el desempeño de sus propias habilidades y capacidades ante la necesidad imperiosa de la sociedad por la búsqueda de personas versátiles y polivalentes capaces de adaptarse a los cambios educativos que acontecen.

CAPÍTULO 5
DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 5. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

*“Lo que vemos cambia lo que sabemos.
Lo que conocemos cambia lo que vemos”
Piaget*

5.1. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En toda investigación es necesario una buena organización mediante la formulación y definición de un problema de investigación. Esto ayuda a los investigadores a enfocarse en el proceso de investigación para poder sacar conclusiones que reflejen el mundo real de la mejor manera posible.

El diseño metodológico de una investigación está formado por un diseño básico dentro de él, por un conjunto de procedimientos y técnicas específicas consideradas como adecuadas para la recolección y análisis de la información requerida por los objetivos del estudio. Se pueden diferenciar distintos diseños:

- De campo. Son investigaciones que se realizan en el medio donde se desarrolla el problema. La ventaja principal de este tipo de estudios es que, si la muestra es representativa, se pueden hacer generalizaciones acerca de la totalidad de la población, con base en los resultados obtenidos en la población muestreada. Los estudios de campo se dividen en participante y no participante. La investigación participante es aquella en la que el investigador forma parte del grupo estudiado sin que éste sepa que se está investigando; en la no participante, el investigador es un simple observador.
- Experimentales. En este tipo de estudios, el investigador ya tiene una hipótesis de trabajo que pretende comprobar; además, conoce y controla una serie de variables que tienen relación con la hipótesis y que le servirán para explicar el fenómeno. A su vez, los estudios experimentales pueden clasificarse en:
 - Estudios de campo. El investigador realiza el estudio en el lugar donde sucede el fenómeno por investigar.
 - Estudios de laboratorio. Se realizan dentro de un laboratorio; su ventaja es que el investigador tiene un estricto control de las variables.

A su vez, estos mismos tipos de estudios pueden clasificarse en:

- Estudios Exploratorios: También conocido como estudio piloto, son aquellos que se investigan por primera vez o son estudios muy pocos investigados. También se emplean para identificar una problemática.
- Estudios Descriptivos: Describen los hechos como son observados.

- Estudios Correlacionales: Estudian las relaciones entre variables dependientes e independientes, ósea se estudia la correlación entre dos variables.
- Estudios Explicativos: Este tipo de estudio busca el porqué de los hechos, estableciendo relaciones de causa- efecto.

En base a dicha clasificación, hay que resaltar que el estudio que se presenta es un estudio de campo, pues se realiza en el mismo contexto que se investiga, la Universidad Autónoma de Madrid, aunque los datos obtenidos no pueden generalizarse a otros ámbitos universitarios. En cuanto a los análisis realizados en la investigación, se trata de un estudio descriptivo y correlacional, con el objetivo de analizar las variables que intervienen en la adquisición de competencias en base a la aplicación de la metodología de ApS.

5.1.1. Diseño de investigación

Una vez fijado el tema de estudio de la investigación, y realizado un exhaustivo análisis en torno al estado de la cuestión, es necesario delimitar el ámbito de estudio en función del modelo de investigación y los paradigmas en los que se basa.

En cuanto al modelo de investigación seleccionado hay que indicar que es el mixto, puesto que se ha creído conveniente la recogida de datos cuantitativos y cualitativos que doten de mayor objetividad el proceso de investigación. El uso de este modelo, permite la combinación de varios paradigmas como resolución a los problemas planteados en la investigación. De este modo estaríamos ante un tipo VII simultáneo de investigación exploratoria, con análisis de datos cuantitativos y análisis de datos cualitativos (Rocco et al, 2003).

Desde el punto de vista epistemológico, los paradigmas en los que se basa esta investigación son el paradigma positivista, el crítico y el interpretativo. De este modo, el estudio aboga por el análisis de una serie de variables adecuadamente cuantificadas (positivista), por analizar una situación desde la cultura de una sociedad, sin pretender generalizar los resultados, intentando comprender la conducta de la muestra estudiada

(interpretativo) y por un proceso de reflexión y análisis sobre la sociedad en la que se encuentra implicado el problema (crítico).

En cuanto al **paradigma positivista**, se basa en un realismo racionalista y empírico-analítico, donde el investigador y el objeto de estudio, en este caso, los estudiantes del grado de primaria, son variables diferentes. El objetivo del investigador es analizar a los estudiantes sin incidir directamente en ellos. Su máxima es recoger el mayor número de evidencias observables y cuantificables, que le permitan llegar a contrastar las hipótesis previamente establecidas. Para conseguir este tipo de conocimiento, el investigador emplea técnicas de datos cuantitativos, que arrojen datos medibles empíricamente y constituyan el marco para la predicción de posteriores estudios en situaciones similares.

En referencia al **paradigma crítico**, es necesario indicar que está basado en un realismo histórico donde el investigador y el objeto de estudio (los alumnos) están relacionados de forma implícita, ya que las concepciones y valores del investigador pueden influir en la investigación, produciendo un sesgo mínimo involuntario, producto de la estrecha vinculación del investigador con la temática objeto de estudio. Con el fin de evitar este error, se debe tener en cuenta a la hora de la recogida de datos y su posterior análisis. La finalidad de este tipo de investigación consiste en exponer, analizar y no alterar la realidad objeto de estudio. Para conseguir este tipo de conocimiento, el investigador emplea técnicas de datos cualitativos que expliquen la realidad.

Del **paradigma cualitativo o interpretativo**, es necesario destacar su clara valoración relativista de la realidad. Una realidad única, en función del escenario y la interpretación vivencial del investigador. Basada en la experiencia de los sujetos de estudio y la interpretación que estos hacen sobre el contexto de estudio. De ahí, la importancia de una explicación minuciosa y detallada de los sujetos sobre su realidad particular. Para conseguir este tipo de conocimiento, el investigador emplea técnicas de datos cualitativas que aporten una visión intrínseca de la realidad.

De este modo, se puede indicar que estamos ante una investigación en la que confluyen los tres paradigmas explicados anteriormente ya que se ha realizado:

- Un muestreo intencional, donde se ha seleccionado a los estudiantes del Grado de Primaria de la Facultad de Formación y Educación de la UAM como la muestra objeto de estudio. Compuesta por varios cursos y grupos de especialidades diferentes tratados todos ellos como partes diferenciadas de la muestra que juntos componen.
- Una investigación realizada es un *expost-facto*, puesto que como indican Montero y León (2002), los estudios en los que existe una imposibilidad de manipular la variable independiente para contrastar las hipótesis formuladas pertenecen a este grupo de metodología de investigación. En concreto la investigación realizada sería un *expost-facto* prospectivo con más de un eslabón causal, ya que comenzamos trabajando con la una variable independiente para posteriormente medir la variable dependiente.
- Se han utilizado distintas técnicas de recogida de datos. Se ha partido de revisión de documentos, técnicas cuantitativas como la creación de un instrumento cuantitativo y su validación (cuestionario), observaciones no participantes en la puesta en práctica del instrumento, complementándose con la técnica cualitativa del grupo focal entre los estudiantes.
- Se han llevado a cabo análisis de datos cuantitativos, cualitativos e inductivos, en los que han confluído diferentes categorías a partir de los análisis realizados y no de hipótesis previas.
- Se ha creado un cuestionario creado para evaluar la percepción que los estudiantes del grado de magisterio de la UAM, así como el papel del investigador en la recogida y análisis de datos, los cuales han sido los principales instrumentos de recogida de datos en esta investigación.

De este modo, se debe indicar que la presente investigación es un estudio descriptivo en tanto que describe los hechos tal y como han sido observados por los

participantes, al mismo tiempo que estudia las relaciones entre todas las variables dependientes (Competencias Profesionales) e independientes (Metodología de ApS) y la correlación entre ambas, tal y como es propio de los estudios correlacionales.

5.1.2. Definición de la muestra de estudio

En cuanto a la muestra de estudio, se realiza un **muestro no probabilístico intencional**, seleccionando como objeto de estudio todos los estudiantes del grado de magisterio de la UAM con el fin de conocer la percepción de los mismos en la adquisición de competencias profesionales y el uso de ApS para contribuir a mejorarlas.

Por ello, se establece como intencionalidad, debido a que es el investigador la persona que selecciona la muestra objeto de estudio y no el azar quien decide el grupo a investigar.

Así mismo, la decisión de seleccionar a todos los estudiantes de los 4 cursos del grado de magisterio de la UAM se ha realizado con el fin de dotarla de representatividad debido a la heterogeneidad de la misma en función del número, curso, grupo, edad, sexo y especialidad.

Para evitar el problema de representatividad se decidió emplear un muestreo no probabilístico intencional que permite seleccionar grupos “típicos” para asegurar la representatividad de la misma, por ello, la selección de todos los grupos del grado de magisterio de la UAM.

De este modo, se puede inducir que los datos arrojados en esta investigación a partir de este muestreo tienen la representatividad idónea para realizar inducciones respecto a otros grupos de estudiantes de misma índole, aunque en contextos territorialmente diferenciados, siempre y cuando se den las mismas características el estudio.

5.1.3. Concreción de las variables de estudio

La finalidad de este estudio es, identificando las variables del mismo, obtener información relevante en cuanto a la percepción que los estudiantes tienen sobre la

realización de Aprendizaje-Servicio y el impacto directo en la mejora de sus competencias profesionales como futuros docentes.

Para ello se ha elaborado un instrumento a modo de cuestionario para estudiantes de la UAM, compuesto por 10 items relacionados con variables independientes, 78 items para medir las 10 variables dependientes que se presentan en el próximo gráfico y 6 cuestiones de respuesta abierta que se han analizado posteriormente. Estas variables se pueden agrupar en tres escalas: *escala nominal*, *escala ordinal* y *la escala intervalar*. A continuación, se detalla la composición de las categorías correspondientes a cada tipo de escala, según la variable a la que pertenecen.

1. Variables Dependientes: agrupa todas aquellas variables de estudio de las que depende la muestra y el resto de categorías a analizar. En este caso, identificamos como variables dependientes de estudio a las 10 Competencias Profesionales sobre las que puede incidir la metodología de ApS.

Por ello, es conveniente indicar que el tipo de escala a la que pertenecen es la ***Escala ordinal***, ya que hace referencia a las 10 competencias medibles en una escala en función del grado de acuerdo o desacuerdo. Compuesta por una escala tipo Likert con 5 grados de respuesta.

Así, en el presente estudio se han establecido como variables dependientes las competencias profesionales del perfil de graduado en Magisterio de Educación Primaria, de acorde con las competencias profesionales establecidas por la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado (2011) tal y como se recogen en la Figura 42.

De este modo, se pueden agrupar en las siguientes variables categóricas, todas las referidas a las competencias profesionales que se recogen en el gráfico, los cuales representan la totalidad de variables dependientes del estudio.

Figura 42. Variables Dependientes



Fuente: Elaboración propia a partir de Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado (2011)

2. Variables Independientes: hace referencia a las variables cuyos valores no dependen de otras variables ni de las relaciones que entre ellas se establezcan. Permite la manipulación experimental con el fin de establecer resultados analizables, lo que la sitúa en el punto de confluencia de cualquier diseño experimental cuantitativo.

En la investigación que se presenta, esta variable hace referencia a los ítems que identifican: cuestiones académicas, de identidad, de conocimiento sobre la metodología de estudio, lugar de realización del servicio, ámbitos, edades, cursos e identidad de género. Esta variable se organiza en dos escalas en función de los ítems de estudio.

- **Escala nominal:** se ajusta a los valores numéricos que se le otorgan a cada ítem. En este tipo de escala se establecen valores iguales o diferentes en función del concepto que se pretende medir. Pertenecen a esta escala los siguientes ítems del cuestionario

Tabla 14. Variables de Escala Nominal del Cuestionario

Item 2; Sexo	Item 8; Lugar de realización del servicio
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hombre ▪ Mujer 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centro de Educación Infantil ▪ Centro de Educación Infantil y Primaria ▪ Centro de Educación Primaria ▪ Centro de Educación Secundaria ▪ ONG ▪ Hospital ▪ Asociación ▪ Fundación ▪ Instituciones religiosas ▪ Otros
Item 5; Conocimiento sobre la metodología ApS	Item 9; Destinatarios directos del servicio
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Si ▪ No 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Con Niños ▪ Con Jóvenes ▪ Con Adultos ▪ Con Personas Mayores ▪ Con Familias ▪ Otros
Item 4; Mención cursada	Item 10; Ámbito de realización del Servicio
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Arte ▪ Ed. Física ▪ Lengua Extranjera ▪ Audición y Lenguaje ▪ Educación Inclusiva ▪ TIC ▪ Sin Mención 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promoción de la salud ▪ Cooperación Internacional ▪ Intercambio Generacional ▪ Interculturalidad ▪ Apoyo Escolar ▪ Diversidad Funcional ▪ Personas sin Hogar ▪ Medio ambiente ▪ Otros
Item 6; Cursada alguna materia del plan de estudios con metodología ApS	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Si ▪ No 	

Fuente: Elaboración propia

- **Escala intervalar:** hace referencia a un intervalo o frecuencia que sitúa intervalos estableciendo rangos en función de la muestra. Pertenecen a esta escala los siguientes ítems del cuestionario:

Tabla 15. Variables de Escala Intervalar del Cuestionario

Item 1; <i>Edad</i>
Item 3; <i>Curso en el que estás matriculado</i>
▪ 1º
▪ 2º
▪ 3º
▪ 4º

Fuente: Elaboración propia

5.2. JUSTIFICACIÓN Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

La implementación de metodologías activas en el aula cobra especial relevancia en titulaciones que requieren de una formación humanística en resolución de problemas, donde la realidad social traspasa las “simulaciones prácticas” del aula.

Por ello se requieren profesionales formados, capacitados y adaptados a los nuevos retos de una educación donde se capacite al docente para traspasar esa realidad del aula, donde el foco del aprendizaje resida en el propio proceso y donde el alumnado sea el protagonista principal del mismo.

Así, desde el ApS se apuesta por la formación y capacitación en estas nuevas metodologías activas con la finalidad de formar a personas preocupadas por la sociedad que les rodea y capaces de apostar por transformar el aprendizaje en la puesta en escena de sus propias competencias al servicio de esa sociedad que necesita de su ayuda.

El estudio de literatura científica en materia de ApS confirma la importancia de ofrecer una formación de calidad a los estudiantes universitarios que posteriormente estarán en un aula.

Al presentar el problema de investigación es conveniente indicar que se considera necesario realizar una investigación que aporte evidencias empíricas sobre el

impacto que las metodologías activas tienen en el desarrollo profesional del alumnado de Magisterio de Educación Primaria en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

5.2.1. Propósito de la investigación

Con el fin de justificar la realización de esta investigación se presenta como propósito de la misma conocer la percepción que los estudiantes de magisterio tienen sobre la adquisición de competencias profesionales a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio.

Se apuesta por este tipo de investigación innovadora en el campo de Aprendizaje-Servicio, puesto que se considera que las metodologías activas contribuyen a la consecución de aprendizajes significativos en escenarios reales para los estudiantes. Así mismo, se ha considerado de sumo interés para dotar de significado el aprendizaje adquirido a través de la metodología, el hecho de fomentar las competencias profesionales de los estudiantes.

De este modo, se pretende vincular la metodología de Aprendizaje-Servicio con la adquisición de competencias profesionales de los estudiantes, puesto que, en esta investigación, los propios estudiantes indican que al finalizar los estudios de magisterio no perciben haber adquirido todas las competencias profesionales necesarias para el desempeño de su actividad laboral.

Esta realidad objeto de estudio contrasta con las escasas investigaciones en materia de adquisición de competencias profesionales en el grado de magisterio, lo que sin duda dificulta el conocimiento y la posterior implementación de planes de estudios que refuercen e impulsen las mismas a través de metodologías activas válidas para el objetivo perseguido.

Así mismo, la escasa información y formación de los propios docentes en materia de competencias profesionales y metodologías activas dificulta el proceso de institucionalización del ApS y las competencias profesionales en los planes de estudios vigente en nuestro país.

El uso de metodologías activas ha demostrado el impacto en el alumnado y su proceso de aprendizaje, lo que sin duda se vincula al desarrollo de competencias propias para el desarrollo profesional en estudios de índole humanístico tal como se puede comprobar en numerosas investigaciones. Folgueiras y Martínez (2009); Aramburuzabala (2013) y Serrano y Roig (2018).

5.2.2. Formulación del problema

En base al propósito de la investigación nos surgen estas preguntas que pretenden guiar la investigación:

1. ¿Conocen los estudiantes de magisterio de la UAM la metodología de Aprendizaje-Servicio?
2. ¿Los estudiantes perciben que desarrollan competencias profesionales en sus planes de estudio?
3. ¿Se pueden desarrollar las competencias profesionales a través del ApS?

5.3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

En relación a las preguntas de investigación anteriormente formuladas se presentan los siguientes objetivos de investigación:

5.3.1. Objetivos Generales

- 1) Examinar el grado de conocimiento de los estudiantes sobre ApS
- 2) Analizar las necesidades en materia de competencias profesionales de los estudiantes
- 3) Elaborar un plan formativo de innovación en la aplicación de experiencias ApS

5.3.2. *Objetivos Específicos*

- I. Evaluar la percepción del grado de desarrollo de las competencias profesionales en los estudiantes de magisterio de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM.
- II. Detectar variables personales que influyen en la percepción del desarrollo de competencias profesionales (edad, sexo y curso)
- III. Determinar si influye la mención realizada por el estudiante en la percepción del grado de desarrollo de competencias profesionales
- IV. Determinar si influye la mención en la elección de realizar ApS o no.
- V. Detectar necesidades formativas para desarrollar un plan de formación efectivo en ApS y competencias profesionales.
- VI. Conocer si los estudiantes perciben que su participación en ApS mejora las competencias profesionales.

5.3.3. *Hipótesis de Trabajo*

- a) El desarrollo de competencias profesionales es percibido por los estudiantes de los estudiantes del grado de magisterio como escaso.
- b) La edad de los estudiantes influye en la percepción del desarrollo competencial, siendo una percepción más positiva en las mujeres de menos de 30 años.
- c) Existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en la elección de realizar ApS o no realizarlo.
- d) A medida que se asciende a cursos superiores el conocimiento de ApS es mayor.
- e) La variable curso (1º, 2º, 3º, 4º) no interfiere en la percepción del desarrollo de competencias profesionales.
- f) Los estudiantes que cursan la mención de educación inclusiva perciben una mejora en la adquisición de competencias profesionales respecto a la percepción de los estudiantes que no cursan la citada mención.
- g) Las menciones de educación inclusiva y TICS son en las que más se desarrollan experiencias de ApS

h) Existen carencias formativas en materia de competencias profesionales y aprendizaje servicio en el plan de estudios de magisterio de la UAM.

i) Los estudiantes que participan en ApS perciben una mejora de sus competencias profesionales respecto a los que no participan en proyectos de ApS. La realización de prácticas de ApS mejora las competencias profesionales de los estudiantes del grado de magisterio.

5.4. DISEÑO Y ELABORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

5.4.1. Planificación de la recogida de datos (cómo se ha realizado)

Para la selección del instrumento adecuado para la recogida de datos en función de la finalidad propuesta en esta tesis doctoral, se creyó conveniente revisar la literatura existente en materia de ApS y Competencias Profesionales. En este estudio bibliográfico realizado, se comprobó la importancia y la repercusión que la metodología de ApS tenía en aquellos estudiantes que cursaban sus estudios con la participación en proyectos de ApS, tal y como reflejan investigaciones recientes como la de Tapia (2019).

Del mismo modo, se analizaron los estudios realizados en materia de competencias profesionales y su incidencia en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje. No obstante, la bibliografía estudiada se centra en la mejora de competencias generales de los estudiantes, sin una especificación clara a la mejora de las competencias profesionales a través de la realización del ApS. Por ello, se cree conveniente realizar esta investigación, con el fin de poder vincular el óptimo aprovechamiento de las acciones de ApS con la mejora de las competencias profesionales de los futuros docentes.

Para realizar esta investigación, se ha creído conveniente apostar por la investigación cuantitativa y para ello la creación de un cuestionario que nos permitiera evaluar los resultados en cuanto al impacto y la percepción que los estudiantes tienen de esta metodología como mejora de sus competencias profesionales y apoyarlo en el análisis de datos cualitativos recogidos en un grupo focal de estudiantes universitarios que cursan materias donde la metodología de ApS está presente.

5.4.2. Variables objeto de estudio

Para la selección de las variables objeto de estudio, se ha realizado un análisis bibliográfico correspondiente a las competencias profesionales en el ámbito educativo. A raíz de este análisis, se contempló la necesidad de entender la formación como un paso más allá de la transmisión de conocimientos.

En esta línea, el Informe Delors (1996) establece que la Educación ha de sustentarse en cuatro pilares fundamentales: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir; lo que pone de manifiesto la necesidad de otorgar un gran valor a las competencias que tienen que adquirir los sujetos que aprenden. De acuerdo con Tejada (1999, 2006 y 2013), se entienden las competencias como todos los recursos que forman parte del proceso de Enseñanza-Aprendizaje y no sólo como las capacidades adquiridas en el proceso de formación.

No obstante, cuando nos aproximamos al concepto de competencias profesionales, Monereo (2007) las define como el conjunto de conocimientos y estrategias que permiten al docente enfrentarse a su realidad educativa diaria de forma resiliente, afrontando con éxito las dificultades derivadas de su praxis educativa. Es decir, las capacidades y habilidades que todo docente debe poseer.

Siguiendo en la misma línea de estudios competenciales, a la luz del Informe Talis (2009) se contemplan diez tipologías de competencias: *competencia científica, competencia intra e interpersonal, competencia didáctica, competencia organizativa y de gestión del centro, competencia en gestión de la convivencia, competencia en trabajo en equipo, competencia en innovación y mejora, competencia lingüístico-comunicativa, competencia digital y competencia social-relacional*.

No obstante, según el modelo de competencias profesionales de profesorado elaborado bajo la orientación de la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado (2011), las competencias profesionales se podrían agrupar en: científica, intra e interpersonal, didáctica, organizativa y de gestión del centro, gestión de la convivencia, trabajo en equipo, innovación y mejora, lingüístico-comunicativa, digital y social-relacional.

Así, la presente investigación toma como punto de partida esta última clasificación competencial y emplea las definiciones de cada competencia como fundamento para conseguir obtener un resultado lo más adaptado posible a la realidad educativa del docente del siglo XXI. Así, en la siguiente tabla se puede ver la evolución de las funciones según los modelos estudiados en materia competencial.

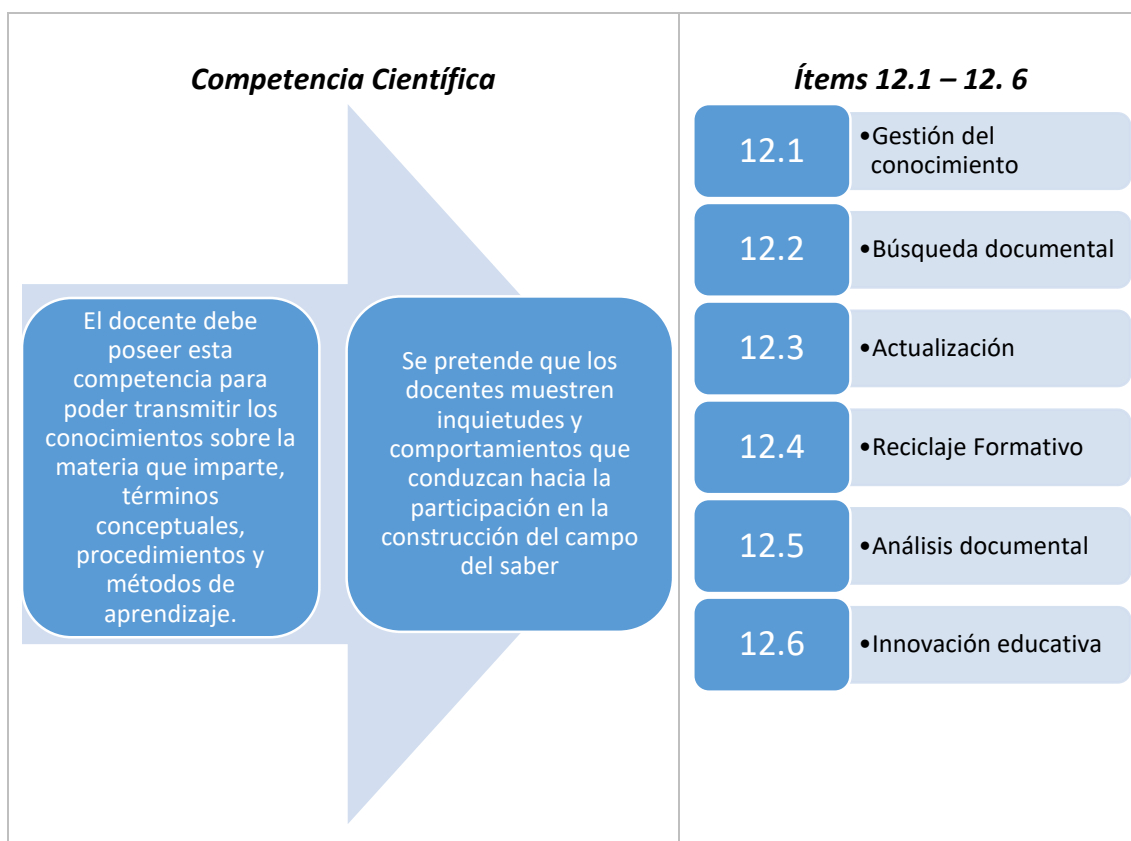
Tabla 16. Comparativa de Competencias según Modelo Europeo y Modelo de CYL

Modelo Europeo	Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León
SABER	1. Competencia Científica
SABER SER	2. Competencia Intra e Interpersonal
SABER HACER QUE	3. Competencia Didáctica
	4. Competencia Organizativa y de Gestión de Cambio
	5. Competencia en Gestión de la Convivencia
SABER HACER COMO	6. Competencia de Trabajo en Equipo
	7. Competencia de Innovación y Mejora
	8. Competencia Comunicativa y Lingüística
	9. Competencia Digital
SABER ESTAR	10. Competencia Social-Relacional

Fuente: Elaboración propia a partir de Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado (2011)

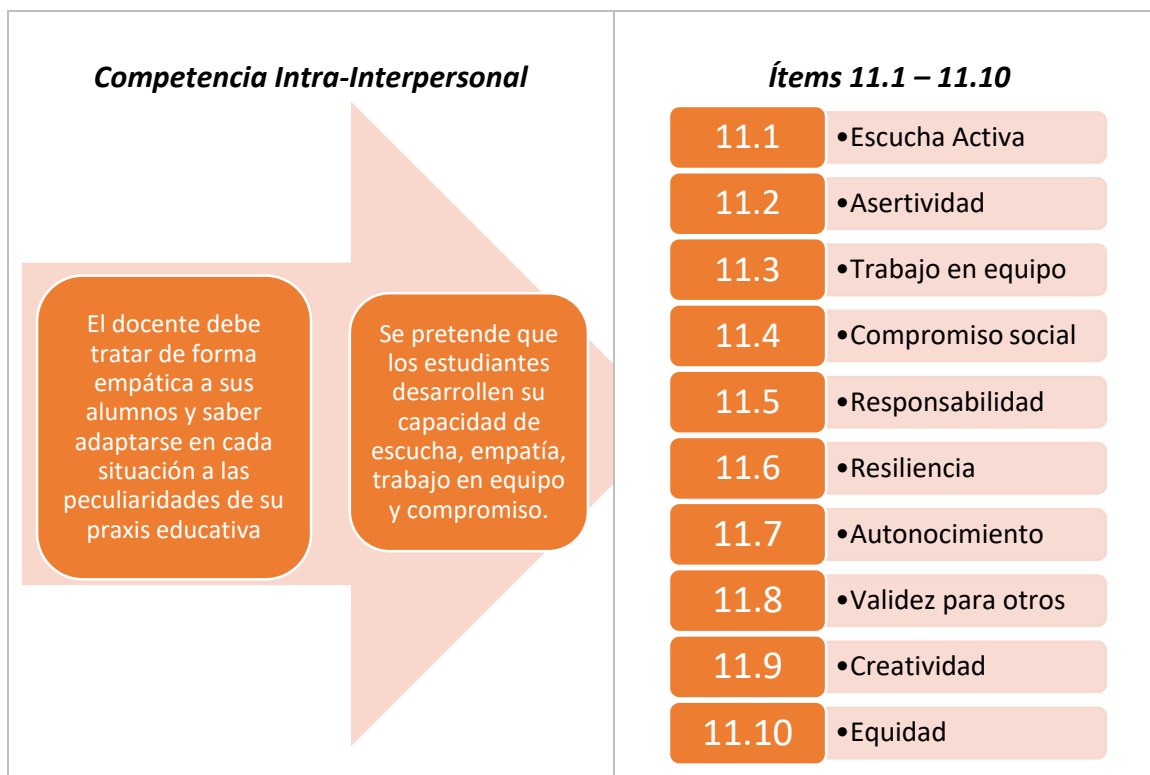
De este modo, se pasa a explicar cada una de las competencias en función de los ítems que se han pretendido medir, tal y como se recogen en los siguientes datos documentales, tal y como se recoge en las figuras de la 43 a la 52.

Figura 43. Competencia Científica y su relación con los ítems del Cuestionario



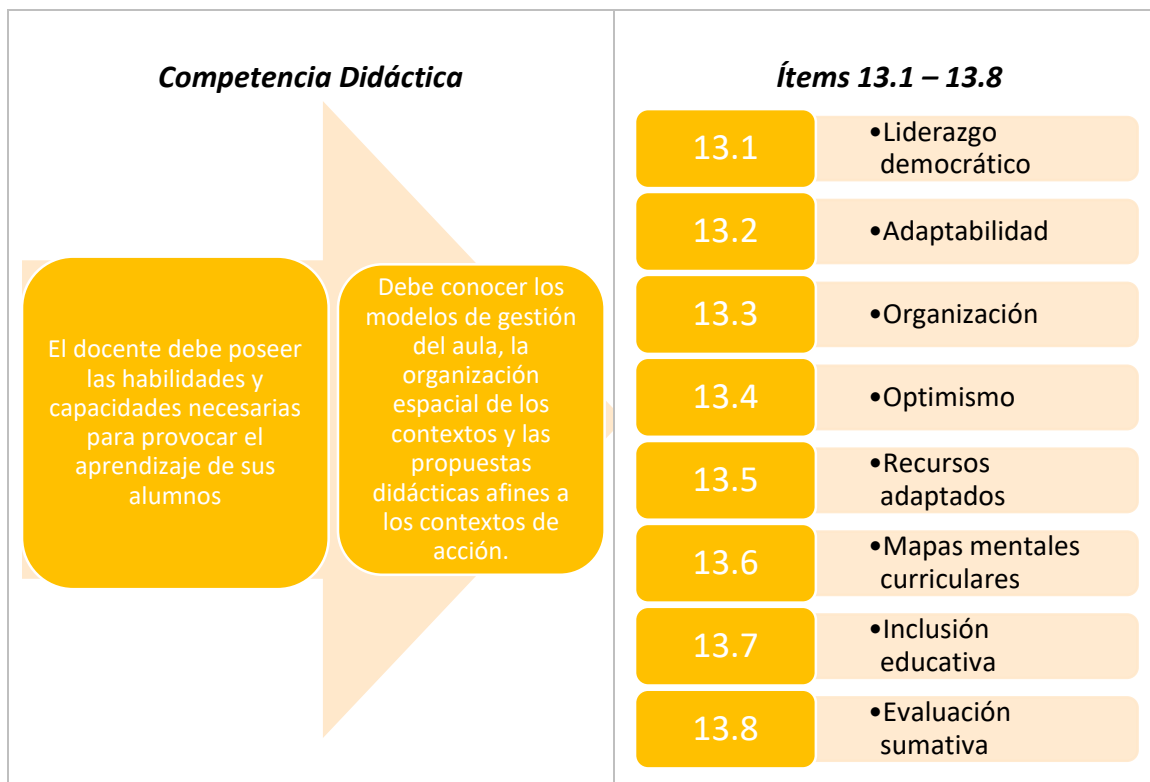
Fuente: Elaboración propia a partir de Competencias Profesionales Delegación de Calidad (2011)

Figura 44. Competencia Intra-Interpersonal y su relación con los ítems del Cuestionario



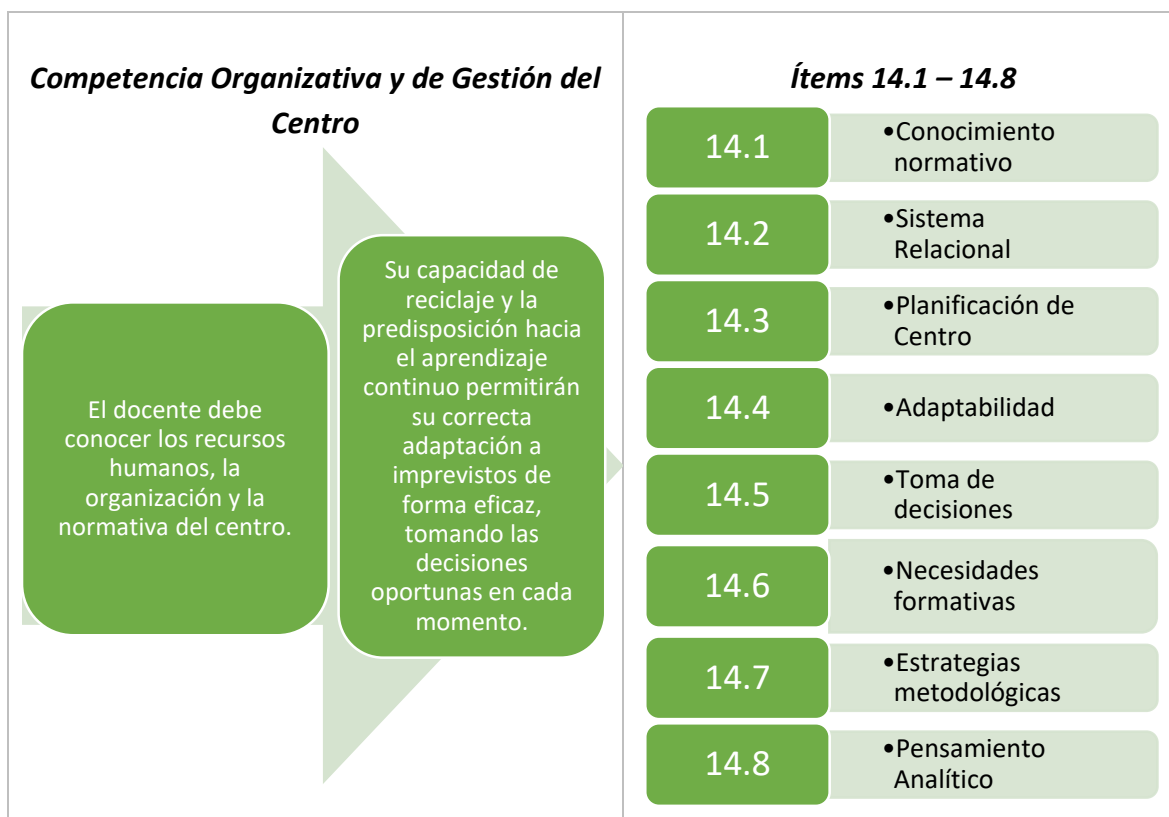
Fuente: Elaboración propia a partir de Competencias Profesionales Delegación de Calidad (2011)

Figura 45. Competencia Didáctica y su relación con los ítems del Cuestionario



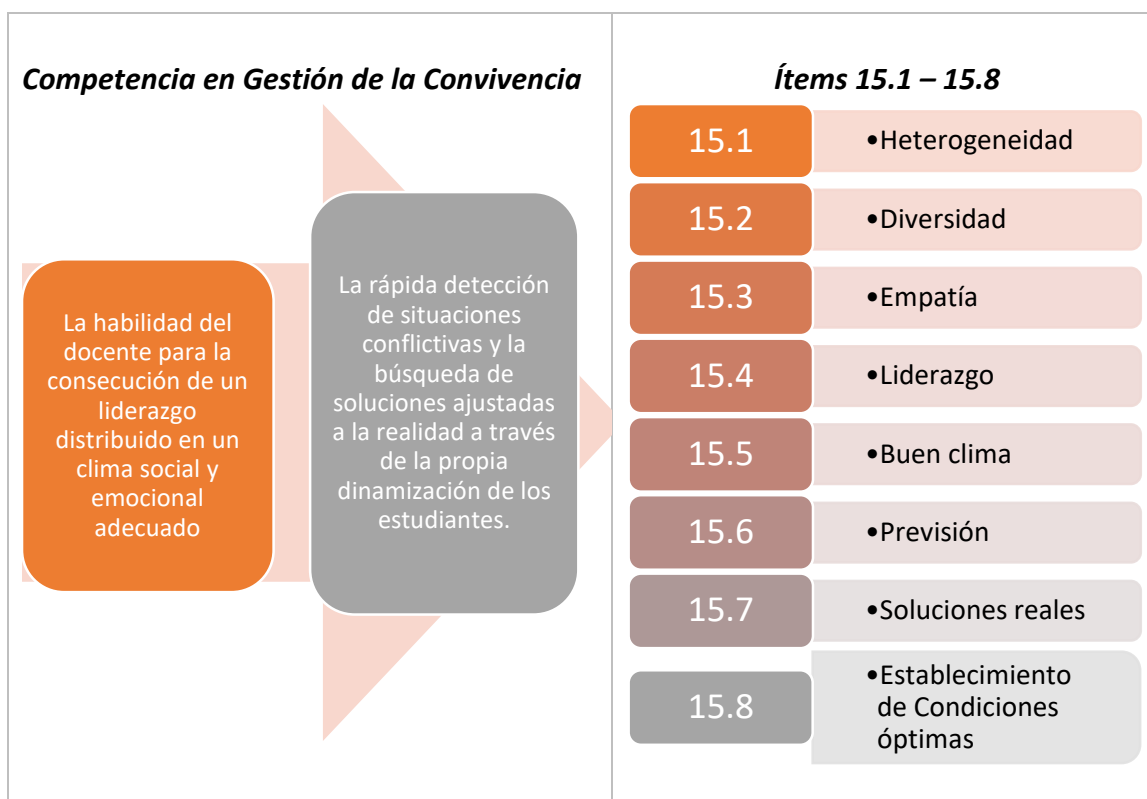
Fuente: Elaboración propia a partir de Competencias Profesionales Delegación de Calidad (2011)

Figura 46. Competencia Organizativa y su relación con los ítems del Cuestionario



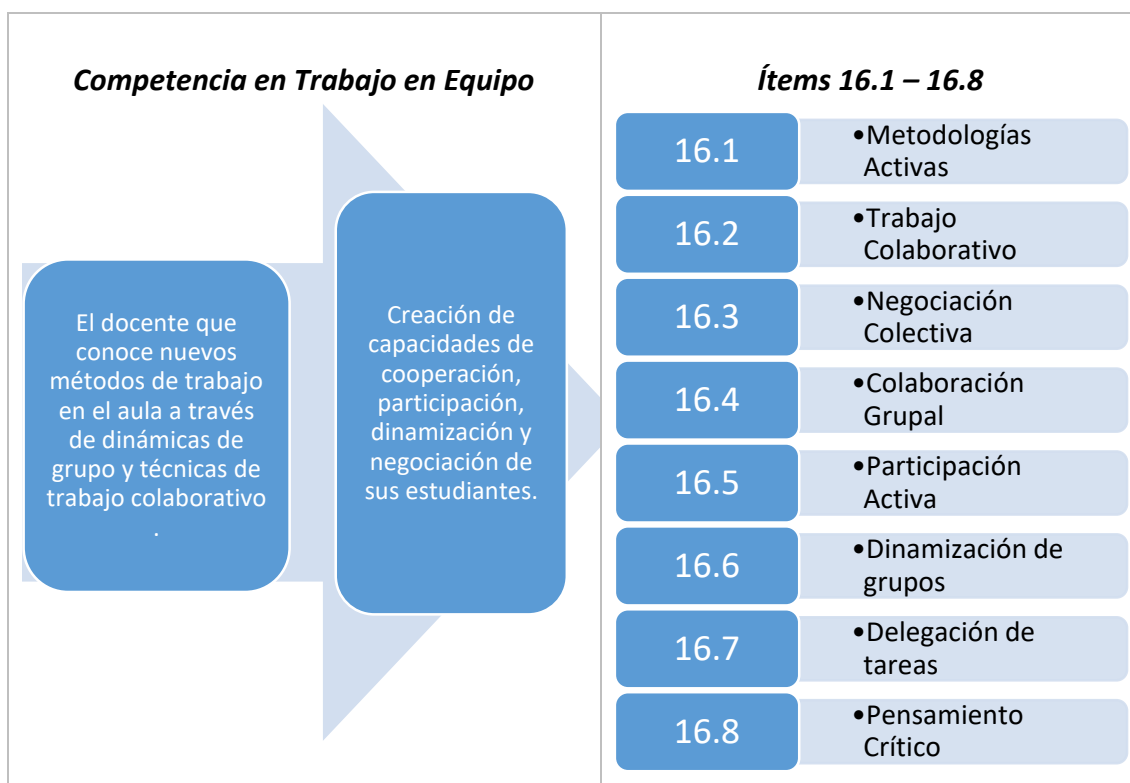
Fuente: Elaboración propia a partir de Competencias Profesionales Delegación de Calidad (2011)

Figura 47. Competencia en Gestión de la Convivencia y su relación con los ítems



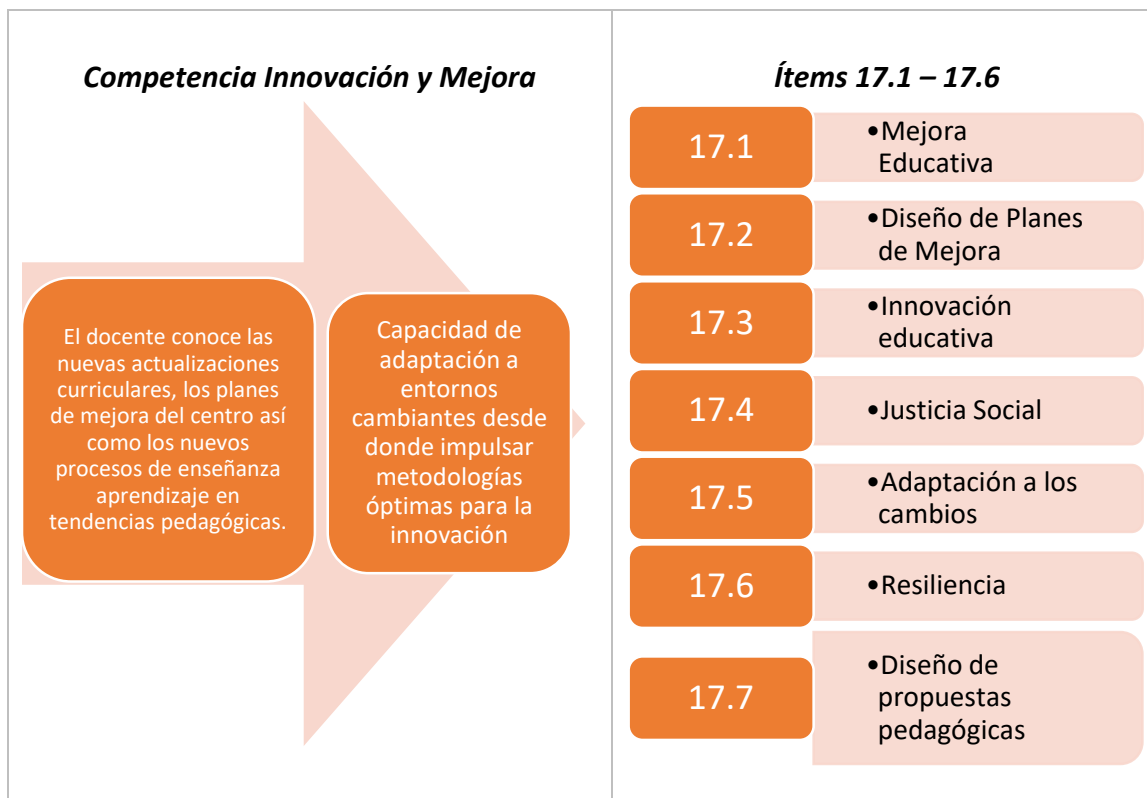
Fuente: Elaboración propia a partir de Competencias Profesionales Delegación de Calidad (2011)

Figura 48. Competencia Trabajo en Equipo y su relación con los ítems del Cuestionario



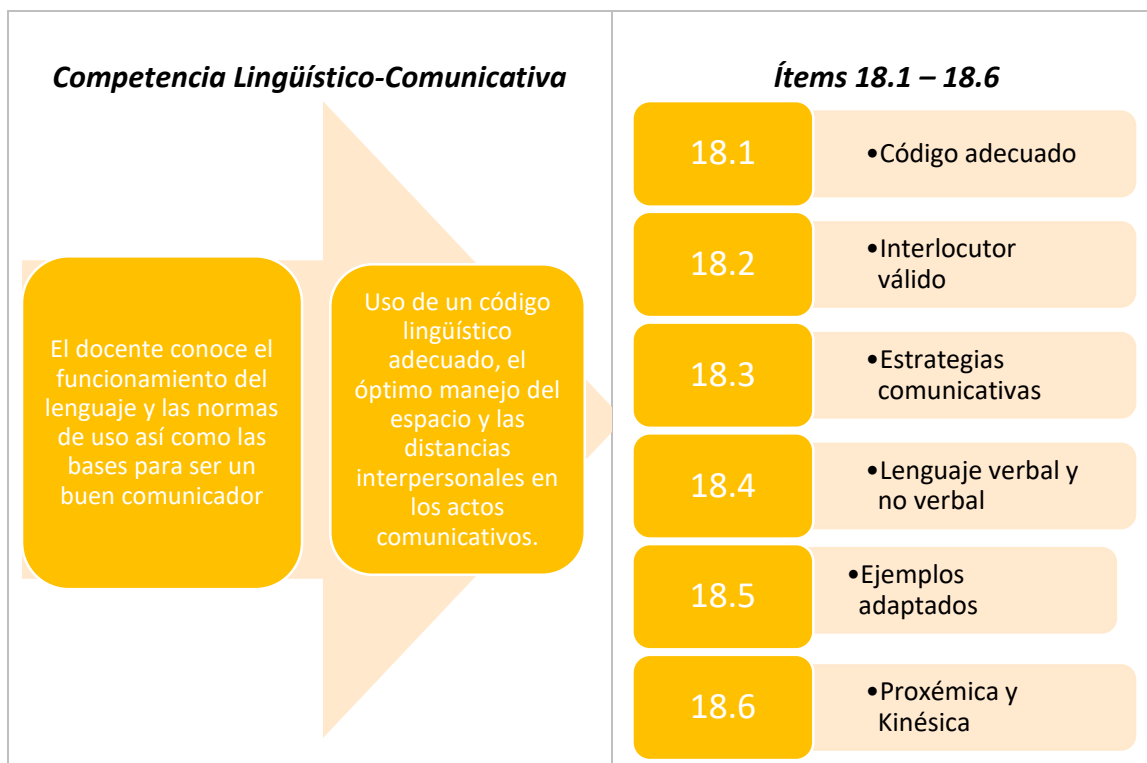
Fuente: Elaboración propia a partir de Competencias Profesionales Delegación de Calidad (2011)

Figura 49. Competencia Innovación y Mejora y su relación con los ítems del Cuestionario



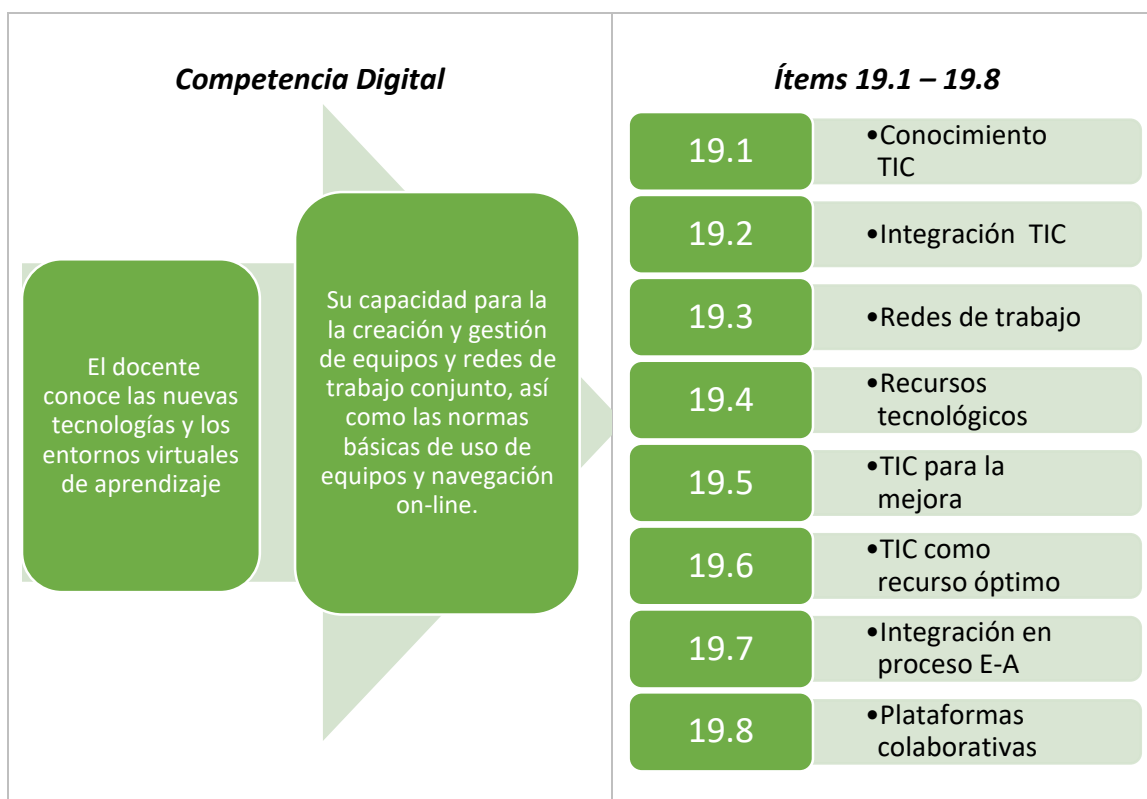
Fuente: Elaboración propia a partir de Competencias Profesionales Delegación de Calidad (2011)

Figura 50. Competencia Lingüística y su relación con los ítems del Cuestionario



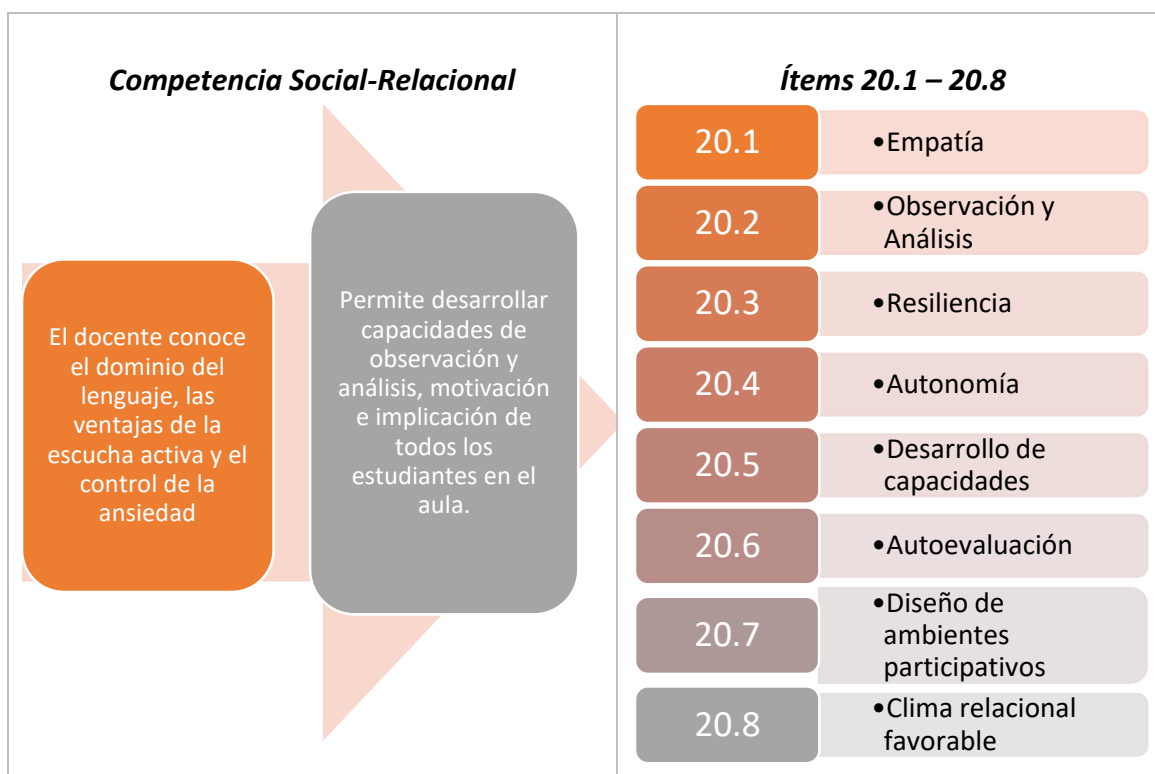
Fuente: Elaboración propia a partir de Competencias Profesionales Delegación de Calidad (2011)

Figura 51. Competencia Digital y su relación con los ítems del Cuestionario



Fuente: Elaboración propia a partir de Competencias Profesionales Delegación de Calidad (2011)

Figura 52. Competencia Social-Relacional y su relación con los ítems del Cuestionario



Fuente: Elaboración propia a partir de Competencias Profesionales Delegación de Calidad (2011)

Estos datos evidencian la necesidad de detenerse ante las carencias formativas en materia competencial de los futuros profesionales del ámbito educativo. Así, se muestra que desde la **Competencia Científica** se requieren estudiantes con un gran nivel de autonomía en gestión del conocimiento, búsqueda documental, reciclaje formativo e innovación educativa, por ello ante estas necesidades formativas el uso de metodologías activas como el Aprendizaje-Servicio contribuye a mejorar la adquisición de las mismas a través de un aprendizaje vivencial. Así es el caso de la **Competencia Intra-Interpersonal, Didáctica, Organizativa y de Gestión del Centro, Gestión de la Convivencia, Trabajo en Equipo, Innovación y Mejora, Lingüístico-Comunicativa, Digital y Social-Relacional** que impulsen nuevas metodologías activas capaces de vincular el ámbito curricular y experiencial de su futura praxis docente.

Por ello, resulta imprescindible mejorar los planes de estudios universitarios con el fin de ofrecer a los estudiantes una formación integral que abarque el desarrollo de las 10 competencias desde el ámbito educativo. Aunque a priori pueda resultar compleja la adquisición de estas 10 competencias por los futuros docentes (ANECA, 2005), existe una metodología didáctica óptima, que constituye el objeto principal de esta tesis, que permite trabajar desde y para el desarrollo de las competencias, como es el “Aprendizaje Servicio”, tal y como se ha evidenciado en los capítulos iniciales de la presente investigación.

5.4.3. Diseño de un cuestionario para estudiantes

Desde la presente investigación se ha decidido apostar por el diseño de un instrumento útil para medir la percepción que los estudiantes tienen sobre la adquisición de sus futuras competencias profesionales en los planes de estudio actuales y el impacto que el uso de la metodología de ApS tiene en la consecución de tal resultado.

De este modo, se diseña un cuestionario compuesto por 20 preguntas de respuesta cerrada y 6 preguntas de respuesta abierta con el objetivo de conocer la percepción de los estudiantes de la forma más objetiva posible. Así, este cuestionario

contiene preguntas de identidad del alumnado y de contenido, que responden a las preguntas de la propia investigación.

La estructura del cuestionario refleja la adquisición gradual de conocimiento acerca del ámbito de estudio pese a que no ha sido planteado de forma correlativa en función de las preguntas de estudio. No obstante, se ha tenido en cuenta el orden de las preguntas en función del grado en el que una respuesta ayuda a conseguir la respuesta siguiente.

Se ha apostado por el uso mayoritario de preguntas cerradas que posibiliten un estudio preciso en función de las categorías de análisis asignadas, en un tiempo reducido y dentro de unos rangos previamente establecidos por el evaluador.

Las preguntas han sido organizadas en batería, mayoritariamente a través de una escala tipo Likert en función del grado de acuerdo o desacuerdo por parte del alumnado.

El resto de preguntas que componen el instrumento, no pertenecientes a rasgos de identidad como edad, sexo y curso, lo componen 6 preguntas abiertas que se pasan a analizar con el objetivo de dar respuesta a los siguientes ítems:

Tabla 17. Relación de ítems correspondientes con las preguntas abiertas

Item 21	▪ <i>¿Crees que a través de tus experiencias de ApS han mejorado tus competencias y habilidades? ¿en qué sentido?</i>
Item 22	▪ <i>¿Cuáles de las anteriores competencias descritas han mejorado a través de tu participación en proyectos de ApS?</i>
Item 23	▪ <i>Define con tus palabras qué es la metodología ApS</i>
Item 24	▪ <i>Explica brevemente las diferencias entre lo que es voluntariado y lo que es Aprendizaje-Servicio</i>
Item 25	▪ <i>Menciona, si la conoces, alguna fase de los proyectos de ApS</i>
Item 26	▪ <i>Añade algún comentario acerca de la mejora de las competencias en tu profesión</i>

Fuente: Elaboración propia

5.4.4. *Validación de Expertos*

Una vez creado el instrumento de medida, con la relación de cuestiones y tipología de las mismas anteriormente presentadas, se decide validar por expertos con el fin de añadir las posibles mejoras al mismo.

El empleo del criterio de expertos para la validación de un instrumento, tal y como recogen Rodríguez y Pérez (2017), es un método empírico útil para demostrar la validez del mismo en función del criterio de expertos previamente seleccionados en función del objeto de estudio.

Por ello, ha sido el investigador el encargado de seleccionar los expertos en función del interés de estudio y no por su presencia en la población (Corbetta, 2003). De este modo, dada la naturaleza del problema y las características de la muestra, se han seleccionado expertos vinculados a la formación de docentes con dilatada experiencia tanto en formación de docentes de los grados de magisterio, como en investigaciones acerca de competencias y de metodología de ApS.

En cuanto a la Universidad de origen del estudio, se han seleccionado 4 docentes vinculados a las temáticas principales de esta tesis y 2 expertas externas a citada Universidad, por ello, se ha considerado la presente categorización de expertos en función de su ámbito de investigación predominante en la materia que nos ocupa. Así se presenta la siguiente organización de expertos.

EXPERTOS EN APRENDIZAJE-SERVICIO

En cuanto a especialistas en torno a la Figura de ApS, se ha recurrido a expertos de dilatada experiencia en el sector nacional e internacional, con el fin de obtener la máxima información relevante al respecto del objeto de estudio, por ello, se presentan a los siguientes expertos que formaron parte de la validación del instrumento:

Pilar Aramburuzabala, (pilar.aramburuzabala.uam.es) Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Directora del Departamento de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Madrid. Pertenece al cuerpo de profesores de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la UAM, Madrid.

Es presidenta de la Asociación de Aprendizaje-Servicio Universitario y del Observatorio Europeo de ApS, coordinadora de la línea de investigación “Aprendizaje-Servicio para la Justicia Social” del Grupo de investigación educativa, GICE.

Lleva 30 años dedicados a la investigación en proyectos internacionales relacionados con formación docente, educación infantil y salud. Desde el 2008, la línea prioritaria de investigación ha estado centrada en ApS para la Justicia Social. A partir del año 2000, ha impulsado la participación de estudiantes en numerosos proyectos de ApS dentro de las asignaturas impartidas por ella. Experta de dilatado reconocimiento nacional e internacional en la metodología de ApS, ha coordinado numerosos proyectos internacionales relacionados con esta temática en el ámbito universitario, de los cuales ha obtenido gran repercusión debido a sus numerosas investigaciones a nivel nacional e internacional. Debido a la gran vinculación con esta última línea de investigación, “*aprendizaje-servicio*”, su participación se ha considerado esencial para una correcta valoración del instrumento, sobre todo, los aspectos referidos a la parte conceptual del ApS.

Susana Lucas, (sulum@psi.uva.es) Doctora en Psicología. Forma parte del Equipo Directivo del Observatorio de Derechos humanos y es miembro del Observatorio de Cooperación al Desarrollo. Forma parte del cuerpo de docentes de la Facultad de Formación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. A lo largo de su trayectoria como docente, sus líneas de investigación se han centrado en el ámbito de la Psicología Social en Educación, Desarrollo Comunitario, Orientación Educativa, Responsabilidad Social y Aprendizaje-Servicio.

En torno a esta última temática, ApS, esta profesional, ha sido autora de numerosas publicaciones sobre la implementación de programas de ApS dentro de los planes de estudio de varias materias en el Grado de Educación Social de la Universidad de Valladolid. Producto de las investigaciones realizadas tiene publicaciones en libros y en revistas de impacto y de reconocido prestigio.

Su trayectoria investigadora está vinculada a diferentes participaciones en múltiples actividades formativas como congresos, seminarios y talleres dirigidos a distintos colectivos profesionales y sociales, con el fin de difundir y divulgar los

resultados y transferir los conocimientos derivados de las investigaciones realizadas. Dentro de su amplia trayectoria, destaca su implicación y puesta en marcha del proyecto de innovación *“Aprendizaje-Servicio para la protección y educación de los Derechos Humanos”*

Dada su dilatada experiencia docente y las numerosas investigaciones en materia de Aprendizaje-Servicio en contextos universitarios, se creyó fundamental su participación en la validación de expertos con el fin de enriquecer la misma con sus aportaciones en la materia.

Enriqueta Nuñez, (enriqueta.nunnez@uam.es) Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Pertenece al cuerpo de profesores asociados de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la UAM, Madrid. Es funcionaria de carrera con una experiencia profesional de más de 26 años de servicios docentes en la enseñanza pública no universitaria en todos los niveles educativos.

Desde el año 2004 es profesora asociada del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Pertenece al grupo de investigación de la UAM (GICE), donde formar parte de la línea de ApS para la Justicia Social, donde destaca su trayectoria investigadora en numerosos proyectos I+D.

Así mismo, es miembro activo del equipo docente de la Facultad de Formación y Educación del Profesorado de la UAM, encargada de implantar la metodología de ApS en la oferta educativa de los estudios de Grado de la misma Facultad. De ahí, su necesaria y útil participación en la validación del instrumento de evaluación.

Debido a su vinculación con la metodología de ApS en los Planes de Estudio de Educación Superior, en concreto en los Grados de Magisterio de la UAM, ámbito de estudio de esta investigación, se consideró enriquecedora su participación en la validación del instrumento.

Carmen de Andrés, (carmen.andres@uam.es) Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Madrid (2011). Pertenece al cuerpo de profesores de la Universidad Autónoma de Madrid, profesora asociada del

Departamento de Pedagogía en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, en la que ha impartido docencia en el Máster de Calidad y Mejora de la Educación y en el Grado de Educación Infantil de la misma Facultad.

Ha participado en actividades de formación permanente del profesorado en el Instituto de Enseñanza-Aprendizaje de la Universidad Camilo José Cela y en los Centros Territoriales de Innovación y Formación del profesorado de la Comunidad de Madrid.

Dentro de su perfil docente, ha participado en numerosos proyectos de investigación de ámbitos familiares, de infancia, desarrollo profesional docente y de educación inclusiva.

En la actualidad, es miembro activo de diferentes asociaciones y grupos de investigación interfacultativos. Destaca su participación activa en la Asociación Nacional para la Docencia y la Investigación en Atención Temprana y de la International Society on Early Intervention (ISEI). Así mismo, es miembro del grupo promotor de la Red pro Crianza Saludable de Madrid. También ha colaborado en el Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE), de la línea “Aprendizaje-Servicio para la Justicia Social”, para la que destacan sus contribuciones en la mejora de la implementación de la metodología en los planes de estudios académicos de titulaciones superiores.

Dada su dilatada experiencia docente y las numerosas investigaciones en materia educativa y del contexto escolar, se creyó fundamental su participación en la validación de expertos con el fin de enriquecer la misma con sus aportaciones en materia de aprendizaje-servicio.

EXPERTOS EN METODOLOGÍA, FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y COMPETENCIAS

En cuanto a especialistas metodólogos, se ha tenido en cuenta las dos tipologías de investigación en educación, la metodología cuantitativa y cualitativa. Así mismo, se ha considerado de gran interés para la investigación la participación de especialistas en formación del profesorado y especialmente en el ámbito de las competencias.

Por ello, se ha recurrido a expertos de dilatada experiencia en el sector nacional e internacional, con el fin de obtener la máxima información relevante al respecto del objeto de estudio, así, se presenta a:

María del Pilar Folgueiras, (pfolgueiras(a)ub.edu) Doctora en Pedagogía. Docente del cuerpo de profesorado de la Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

Miembro activo del Grupo de *Investigación “Grup de Recerca en Educació Intercultural (GREDI)”* y del *“Institut de Recerca en Educació”*. Además su compromiso con la innovación docente ha vinculado su trayectoria profesional hacia la innovación docente dentro del Grupo *“MideMe”*.

Dentro de su labor investigadora, cabe resaltar la Coordinación de equipos docentes de evaluación en revista de impacto académico como RIED. Es miembro del Equipo promotor y coordinador de ApS Universidad.

En cuanto a la temática de ApS, ha llevado a cabo diferentes funciones de organización y coordinación de grupos impulsores de ApS, a través de la implementación de acciones encaminadas a la mejora de la educación de los Centros Educativos. Dentro de esta línea de investigación, conviene resaltar su participación en la red de ApS-España en el ámbito de la construcción de un modelo de centro educativo hacia las comunidades de aprendizaje.

Así mismo, de su trayectoria como docente destacan sus contribuciones en torno al binomio ApS- Políticas Sociales, desde donde ha impulsado numerosos proyectos en materia de ApS dentro de un marco educativo.

Sus investigaciones traspasan el ámbito español debido a las numerosas investigaciones, estancias y colaboraciones con otros países promotores de ApS, tales como Argentina, Inglaterra, Canadá y Reino Unido entre otros.

Más de 50 publicaciones de impacto en torno a la temática y su vinculación con el mundo educativo la avalan como experta en la materia, de ahí, su participación en la validación del instrumento.

Reyes Hernández, (reyes.hernandez@uam.es) Doctora en Ciencias de la Educación. Pertenece al cuerpo de profesores de la Universidad Autónoma de Madrid. Anteriormente fue docente en Universidad de Alcalá de Henares, Universidad Pontificia Comillas y Universidad Complutense de Madrid. Ha participado en 11 proyectos de Innovación reconocidos por la UAM.

Ha sido Vicedecana de Investigación e Innovación de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Secretaria Académica del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación y Coordinadora del Máster en Calidad y Mejora de la Educación.

En los últimos diez años se ha centrado en investigar sobre “Educación para la Justicia Social” participando y liderando numeros proyectos I+D+i de ámbito nacional.

Actualmente es Profesora de Métodos de Investigación y Evaluación Educativa en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), miembro del grupo de investigación “Cambio Educativo para la Justicia Social” (GICE), Coordinadora del Máster Universitario en Educación para la Justicia Social, Directora de la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social y miembro del Instituto Universitario Derechos Humanos, Democracia, Cultura de Paz y No Violencia (UAM).

Así mismo, pertenece al comité científico de REICE-Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación y de la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.

Ha sido miembro del comité editorial de la Revista Tendencias Pedagógicas. Colabora en la evaluación de artículos de numerosas revistas como la Revista de Educación, Perfiles Educativos, Bordón, etc.

Además, ha sido evaluadora de Proyectos de Investigación en European Science Education Initiative y, en el ámbito latinoamericano, en el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, PREAL. Ha colaborado como experta en evaluación para diferentes instituciones públicas y privadas en proyectos de asesoría internacionales financiados por la Unión Europea (PASEM).

Por ello, dada su trayectoria como docente y su gran aportación al mundo de investigación universitaria, se ha considerado esencial que formase parte del comité de expertos encargados en la validación del instrumento, pues se considera de especial relevancia sus aportaciones hacia el instrumento de medida.

Jesús Manso, (jesus.manso@uam.es) Doctor Europeo en Educación, Vicedecano de Ordenación Académica y Desarrollo de las Titulaciones. Pertenece al cuerpo de Profesores Ayudantes y Doctores del Departamento de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Madrid.

Dentro de sus principales reconocimientos académicos, se encuentra la obtención de la Beca de Excelencia de la Comunidad de Madrid y el Premio Nacional a la Excelencia en el Rendimiento Académico Universitario.

Ha sido Delegado del Decano para la Garantía de la Calidad de las titulaciones de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM. Actualmente, es Consultor de la Organización de Estados Iberoamericanos en el área de formación del profesorado desde 2013, así como, Coordinador de Áreas del Grupo de Investigación sobre Política Educativa Supranacional (GIPES) de la Universidad Autónoma de Madrid.

Dentro de sus áreas de investigación, se encuentra: la formación del profesorado, los ámbitos de las políticas educativas, la educación comparada e internacional y el aprendizaje por competencias.

Debido a la gran vinculación con esta última línea de investigación, “aprendizaje por competencias”, su participación se ha considerado esencial para una correcta valoración del instrumento, sobre todo, los aspectos referidos a la parte competencial del mismo.

Recomendaciones de los Expertos

Para la recogida de información y recomendaciones de cada uno de los expertos, se realizó un dossier informativo a cerca del objeto de estudio de la tesis que contenía

la documentación aclarativa de la misma con el fin de que los expertos tuvieran la información relevante a cerca de los objetivos que se pretendían medir y las razones que justificaban la existencia de ciertos ítems y agrupaciones de los mismos. Todo ello fue realizado a través de diferentes correos electrónicos.

Los expertos devolvieron las conclusiones realizadas en función de los objetivos propuestos y los ítems que pretendía medir cada uno de esos objetivos en forma de comentarios en el propio cuestionario y en el cuerpo del email. A pesar de ofrecerles una tabla de registro de cambios o modificaciones, ninguno de los expertos se mostró interesado en completarla para la validación, pues indicaron en varios correos la facilidad y agilidad de corrección a través del control de cambios del office.

Con el fin de contemplar todas las recomendaciones efectuadas por cada uno de los expertos se presentan a continuación las valoraciones realizadas por cada uno de ellos.

Experto 1

Las mejoras del instrumento sugeridas por el experto 1 en cuanto a la metodología de ApS fueron encaminadas a la situación de las cuestiones en el instrumento, pues en una primera fase de elaboración del mismo, las preguntas abiertas estaban situadas antes de las cuestiones competenciales. El experto sugirió que se cambiara la situación de estas preguntas abiertas en el cuestionario puesto que el conocimiento acerca de la metodología podría condicionar las respuestas de los estudiantes. A sí mismo, se manifestaron dudas por el excesivo tamaño de la muestra y su representatividad, no obstante, se siguió manteniendo la idea inicial sobre el tamaño de la muestra.

Experto 2

Los cambios sugeridos en cuanto a la validación del instrumento, fueron encaminados al formato y la tipología de los caracteres, pues el experto 2, consideraba de gran importancia la estructura y el riguroso orden de los ítems de acorde a los

objetivos que se pretendían evaluar. Estos cambios fueron aceptados y se modificó el instrumento siguiendo las sugerencias planteadas por el experto.

Experto 3

Las mejoras indicadas por este experto en relación a la validación del instrumento, se centraban en el correcto número de ítems para la evaluación de cada una de las competencias que se pretenden medir.

No obstante, el experto sugirió que se empleara un vocabulario más apropiado para la comprensión del mismo, por lo que propuso diferentes referentes para su correcta comprensión. Los cambios sugeridos en cuanto al empleo de otros constructos, fueron aceptados modificando así el referente de los ítems que pudieran conducir a un error conceptual.

Experto 4

Los cambios sugeridos en cuanto a la validación del instrumento, fueron encaminados a la estructura y orden de los ítems competenciales, ofreciendo una visión más gradual en cuanto a ítems que pretendían medir la misma competencia. Así mismo, el experto indicó como conveniente dotar del mismo número de ítems a cada una de las competencias con el fin de seguir el mismo número de situaciones para medir las distintas competencias objeto de estudio. Estos cambios fueron aceptados y se modificó el instrumento de acorde a las sugerencias planteadas por el experto.

Experto 5

Los cambios sugeridos en cuanto a la validación del instrumento, fueron encaminados a la parte más conceptual del instrumento. Así, se reflejaron comentarios en cuanto a la estructura de los ítems de preguntas abiertas y su posición al final del cuestionario y no al comienzo del mismo. Algunas consideraciones que fueron aceptadas se centraban en la duración de los proyectos de ApS.

Del mismo modo, se sugirió una clasificación más exhaustiva en cuanto a la tipología de beneficiarios de los proyectos de ApS, entendiendo que los beneficios de esta

metodología traspasan el concepto personas. Todos estos cambios fueron aceptados y se modificó el instrumento de acorde a las sugerencias planteadas por el experto.

Experto 6

Dentro de las sugerencias indicadas por el experto 6, se encuentran las referidas al cuidado del formato del mismo, el título inicial del cuestionario por su extensión, la situación de las preguntas abiertas al finalizar el cuestionario y no al comienzo, así como el cambio de términos que pudieran dar lugar a errores conceptuales. Ante estas sugerencias, se procedió a realizar las modificaciones sugeridas considerándolas de gran utilidad para la finalidad del instrumento.

Experto 7

Las mejoras del instrumento sugeridas por este experto fueron encaminadas hacia una clarificación de los ítems competenciales, pues en un primer momento, existían ítems que pretendían medir varias competencias en uno mismo, lo que sin duda podría producir algún tipo de sesgo.

Así mismo, el experto 7, identificó el número de ítems en alguna de las competencias a medir como excesivo para la consecución del objetivo perseguido. En cuanto a las preguntas abiertas, sugirió, acotar más las posibles cuestiones, con el fin de asegurar un resultado baremable. Todas estas sugerencias fueron consideradas y se modificó el instrumento para darle respuesta a estas sugerencias.

Valoración Global de la Validación de Expertos

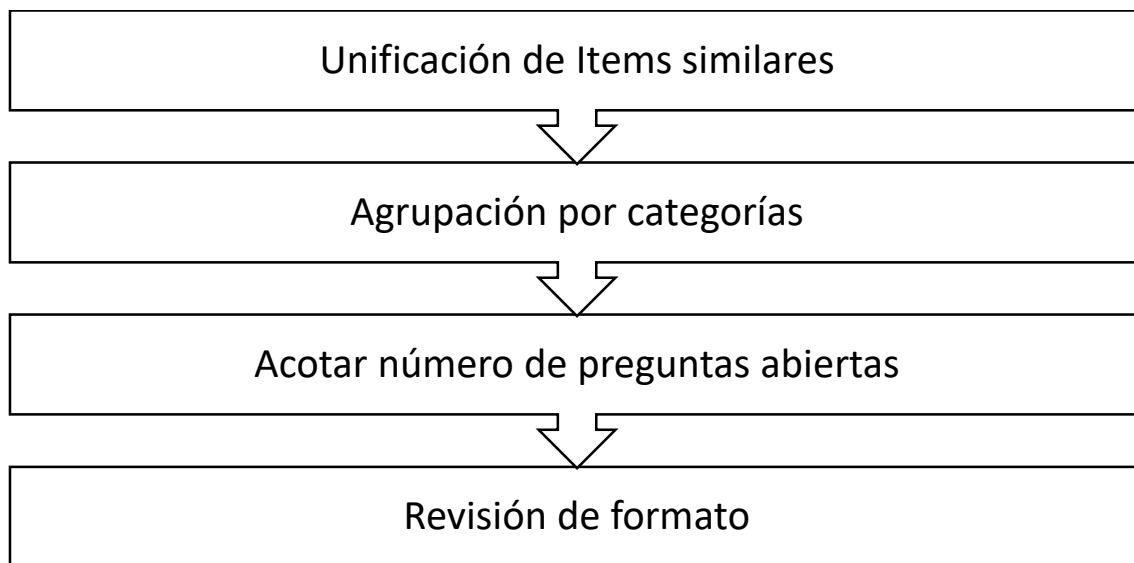
En cuanto a las mejoras y modificaciones del instrumento, es preciso señalar que en un primer momento tuvo una buena acogida y una grata aceptación. Muchas de las recomendaciones realizadas por parte de los expertos fueron encaminadas hacia el formato y las expresiones empleadas para evaluar las competencias.

En algunos casos se necesitaron aclaraciones de los conceptos que se pretendían medir, como en el caso de la diferencia entre Competencias Intra-Interpersonales y la

Competencia de Gestión y Organización del Centro. Otras fueron encaminadas a incorporar un mayor número de variables independientes.

A partir de este primer análisis del cuestionario realizado por los expertos, se derivaron las siguientes propuestas de mejora:

Figura 53. Valoración Final de la Validación de Expertos



Fuente: Elaboración propia

5.4.5. Aplicación del Cuestionario

Una vez modificado el instrumento, con las aportaciones realizadas por parte del grupo de expertos y la validación del mismo, se diseña la planificación de la fase de ejecución del cuestionario por parte de la muestra previamente seleccionada. El cuestionario se puede comprobar en el Anexo 1 de la presente investigación.

Para la realización correcta del cuestionario, en una fase inicial se creó un cronograma de actuación con el fin de realizar la prueba en un total de 10 días repartidos en 2 semanas lectivas del curso escolar 2016-2017. Este cronograma sirvió de guía para el control de grupos, especialidades y número de alumnos por cada especialidad. Sin duda, su elaboración ayudó notablemente a la puesta en marcha de la recogida de datos.

Una vez diseñada la planificación de grupos y solicitada la información relativa al número de estudiantes por grupo a la secretaría de la Facultad de Formación de

Profesorado y Educación de la UAM, se envió un correo electrónico a al menos dos de los profesores que impartían docencia en esa especialidad, con el fin de asegurarnos la puesta en marcha de la fase de recogida de datos.

Una vez contactado con el profesorado que se mostró colaborador en todo momento, facilitándonos la entrada a sus aulas y ofreciendo al alumnado la posibilidad de formar parte de una investigación doctoral de gran importancia para la UAM, se procedió a efectuar un horario de implementación del cuestionario.

La aplicación del instrumento duró 10 días repartidos en 21 sesiones, para las que se estimó 1 hora de duración. La aplicación del instrumento fue llevada a cabo siempre por la autora de la presente tesis, con el objetivo de asegurar y facilitar la comprensión a los estudiantes que pudieran tener alguna duda en el transcurso del mismo.

Durante la aplicación del instrumento, se le explicó a cada uno de los grupos qué era lo que se perseguía con la aplicación el mismo, sin mencionar el concepto de ApS, únicamente animándoles a contestar a todas las cuestiones desde la formación, pues se trata de conocer su valoración y percepción acerca de ApS, la importancia de su futura labor profesional y las competencias que consideran necesarias para desempeñar de forma óptima su labor. En cuanto a las preguntas abiertas, se les aconseja que contesten a todas desde su percepción, recordándoles que en ningún caso se evaluarán contenidos previos.

En todo momento la actitud y predisposición de los estudiantes fue positiva, pues se mostraban atentos y predispuestos a colaborar en todo lo que pudieran. En los casos en los que los docentes habían explicado previamente la importancia de estas pruebas y sus análisis, los estudiantes estaban más motivados y predispuestos a contestar al cuestionario.

En cuanto a posibles dificultades encontradas en la puesta en marcha del cuestionario, se podrían señalar las siguientes:

- El Grupo 104 corresponde a la Doble Titulación del Grado de Magisterio de Primaria y Magisterio de Infantil. Esta casuística no fue detectada en la elaboración del cuestionario y por consiguiente no era una opción que los

estudiantes pudieran seleccionar, por lo que se solicita a los estudiantes que pongan en el curso “doble título”.

- En los Grupos 312 y 102 se detecta durante la aplicación del instrumento un elevado absentismo escolar, debido entre algunos motivos a la rápida finalización de las clases del docente anterior y a la falta de información previa por parte del docente hacia un alumnado que no entendía la presencia en el aula de la evaluadora. Esta falta de entendimiento provocó una gran pérdida de la muestra objeto de estudio.
- En el Grupo 262, se aplicó la prueba en la sesión inicial de la jornada lectiva, lo que condujo hacia problemas de impuntualidad, retraso en la aplicación y finalización del instrumento. No obstante, en el caso contrario de horario lectivo, la aplicación del instrumento del Grupo 202, se realizó en la última hora lectiva, los estudiantes se mostraron más cansados y con clara desmotivación, lo que sin duda no benefició a la representatividad de la muestra.
- En los Grupos 322 y 452, algunos de los participantes que hubieron finalizado experiencias de ApS en alguna de las materias de cursos anteriores vertieron opiniones negativas a cerca de los proyectos de ApS realizados, por no considerarlos válidos como metodología ApS, debido entre otras cuestiones, a la falta de voluntariedad de las mismas.
- En el Grupo 322, la falta de motivación hacia la materia en la que se ha procedido a pasar el cuestionario ha condicionado sus respuestas.
- El Grupo 302, que al principio fue considerado parte de la muestra, con gran representatividad de alumnado procedente del programa Erasmus, no participó en la recogida de datos.
- El Grupo 202, mostró una clara preocupación, inquietud y nerviosismo ante la batería de preguntas abiertas, debido a un absoluto desconocimiento hacia la temática.
- En el caso de las preguntas abiertas, algunos estudiantes, indican que les resulta muy complicado poder dar respuesta sin conocer el significado de ApS. Pese a indicarles que no es necesario tener esa formación e información previa debido a que solo necesito conocer su percepción acerca del mismo, se muestran inquietos y en algunos casos preocupados por no poder colaborar mejor.

- En el caso de algún grupo, se dio la circunstancia que se encontraban dos grupos juntos de diferentes especialidades (Infantil/Primaria). Sin conocer estos datos hasta el momento de la aplicación, se le solicitó a todo el alumnado presente en el aula, que contestara a los cuestionarios reflejando claramente en el apartado de curso, su grupo de procedencia, con el fin de hacer una selección posterior. No obstante, algunos alumnos manifestaron su disconformidad por no poder participar en experiencias de ApS por ser de una especialidad diferente, pues en algunos casos conocían la metodología y desde sus titulaciones no se ofrecía realizar ningún proyecto de ApS.

Como valoración general de la aplicación del instrumento, es conveniente indicar que en aquellos grupos de estudiantes donde habían realizado prácticas de ApS o tenían conocimientos mínimos de la metodología, se mostraban más participativos, cómodos y predispuestos a participar. Por el contrario, en los grupos que no habían tenido ninguna vinculación con el ApS en sus planes de estudios, la motivación y la predisposición a participar era más baja, cuestionándose en alguno de los casos su valía profesional por no conocer este tipo de metodología.

Así mismo, es conveniente señalar que, a través de la observación en el aula y de los comentarios vertidos por los estudiantes encuestados, se podría indicar que los éxitos o fracasos vividos por aquellos que han tenido contacto con proyectos de ApS han condicionado las respuestas emitidas en lo referente a las preguntas abiertas.

5.4.6. Diseño del Focus Group

Para la recogida de información entre estudiantes que habían tenido experiencias de Aprendizaje-Servicio se decide emplear la técnica cualitativa de recogida de datos del Grupo Focal. Con el fin de comprobar su validez, se realiza un análisis de jueces, con una plantilla de registro y anotaciones de mejora donde los 10 expertos en la metodología valoraban el instrumento diseñado. El instrumento validado se puede observar en el Anexo 2 de la presente investigación.

Así, se diseña un guión para el seguimiento del debate del grupo al que va dirigido. El guión que se presenta a continuación, fue validado por los expertos anteriormente citados, que incluyeron dentro de las posibles mejoras: reducción del número de preguntas, añadir una cuestión hacia la satisfacción del alumnado sobre la fase de servicio en los centros, así como, cuestiones sobre la “mentoría” en aquellas experiencias que hayan contado con esta Figura durante el servicio. Siguiendo las aportaciones del grupo de expertos se presenta la batería de preguntas a las que los estudiantes dieron respuesta.

Tabla 18. Guión para la realización del Grupo Focal

¿Consideráis que a través de las experiencias de ApS se contribuye a la formación de futuros docentes comprometidos con la sociedad?
¿Consideráis conveniente promover este tipo de métodos de enseñanza en la Universidad?
¿Crees que las horas de servicio directo a la comunidad de los proyectos de ApS en esta titulación es la adecuada?
¿Mantienes contacto con los socios comunitarios potenciando el trabajo en red?
¿Qué tipo de relación mantienes, en caso de que la tengas, con los socios comunitarios?
¿Consideras que los alumnos que participan en experiencias de ApS tienen la formación adecuada en esta metodología?
¿Se potencia el trabajo en red?
¿Crees que los docentes que utilizan esta metodología tienen una formación adecuada en ApS?
¿Cómo crees que se podría mejorar la formación para profesores y estudiantes en ApS?
¿Crees que el ApS permite vincular los contenidos teóricos de las asignaturas con aprendizajes prácticos?
¿Crees que los proyectos de ApS permiten vincular la realidad del aula con problemas sociales o éticos de la actualidad?

¿Consideras que el Aprendizaje- Servicio es una metodología adecuada para el desarrollo de competencias profesionales de los futuros docentes?
¿Crees que influye el ámbito del servicio que se desarrolla a través de la experiencia de ApS en el tipo de competencias que promueve?
¿Qué tipo de competencias consideras que fomenta?
¿Crees que influye el lugar en el que se desarrolla la experiencia de ApS en el tipo de competencias que promueve?
¿Crees que influye el tipo de centro en el que se lleven a cabo las experiencias de ApS?
¿Cómo se podría mejorar...? Retos que se podrían impulsar
¿Crees que la formación en ApS por parte de los profesores favorece el desarrollo de competencias?
¿Crees que la formación en ApS por parte de los alumnos favorece su desarrollo de competencias?
¿Qué dificultades ves para el desarrollo de competencia a través del ApS?

Fuente: Elaboración Propia

En cuanto a las fases y la estructura de las cuestiones del grupo Focal, es necesario señalar que se eligió esta técnica cualitativa con la finalidad de registrar de forma grupal, toda la información relevante a la realidad y experiencias vividas por los estudiantes durante sus experiencias de servicio. Puesto que como indica Rodríguez-Izquierdo (2013), esta técnica de recogida de datos es de gran utilidad para conocer con mayor precisión la motivación, intereses, habilidades, aptitudes, opiniones y la propia perspectiva de los sujetos que en ellos participan. Así, es entendida como una fuente de discusión abierta que aporta beneficios inmediatos, económicos y diversos sobre una misma realidad, tal y como señalan Onwuegbuzie, Dickinson, Leech y Zoran (2011).

Por ello, las cuestiones planteadas siguieron las fases establecidas por Krueger (1991) para la puesta en marcha de un grupo focal, desde donde se priorizaba la obtención de la información en un clima positivo, de interacción social y abierto al cambio y mejora del proceso.

Para conseguir la realización de este grupo focal, se les envió un email informativo a la lista de distribución de estudiantes, facilitada por el equipo de APS de

la UAM, con el fin de convocar a aquellos estudiantes de Magisterio que habiendo cursado alguna asignatura con la metodología de ApS quisieran participar en la investigación.

Los estudiantes que acudieron fueron únicamente los que se encontraban inmersos en el servicio de ApS dentro de alguna asignatura que estaban cursando. La acogida fue bastante importante, por lo que el número de estudiantes que participo en este grupo focal fue de 30 estudiantes implicados en experiencias de Aprendizaje-Servicio dentro de alguna materia de sus planes de estudio, con el objetivo de conocer a través de la observación no participante, la percepción y valoración de los proyectos de ApS de la UAM. Con el fin de obtener la máxima información posible, todo el desarrollo del grupo focal, fue grabado con el consentimiento previo de los participantes.

En cuanto a la aplicación del instrumento se percibió al grupo de alumnos participantes en el grupo focal motivados en el desarrollo de sus prácticas de ApS en los Centros. El resumen del resultado obtenido en la aplicación del instrumento se puede consultar en el capítulo de análisis de datos.

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS DE LOS DATOS CUANTITATIVOS

CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE LOS DATOS CUANTITATIVOS

*“Cambia tus opiniones,
mantén tus principios.
Cambia tus hojas,
mantén tus raíces”.*
Víctor Hugo

Se presenta el capítulo de análisis de datos con el objetivo de ofrecer los resultados relevantes obtenidos en esta investigación. Para ello, se analizan los datos obtenidos a través de la prueba piloto, los análisis psicométricos de los instrumentos de recogida de información realizando para ello el índice de fiabilidad y validez, así como los resultados en cuanto a la muestra de estudio para finalizar el capítulo con el análisis de los datos obtenidos a través del cuestionario y el grupo focal.

De este modo, se presentan en este capítulo los datos obtenidos a nivel cuantitativo con el fin de mantener la objetividad de los resultados y asegurar de este modo, el mayor rigor científico en el tratamiento de los mismos.

6.1. ANÁLISIS DE LA PRUEBA PILOTO

Con el fin de validar el cuestionario se ha procedido a aplicar los instrumentos a una muestra piloto para poder proceder a su posterior aplicación a la muestra de estudio, se realizó además una evaluación de expertos, un análisis de fiabilidad, un análisis factorial para concretar la validez del instrumento y diversos análisis de estadística inferencial con el fin de realizar un primer análisis de datos.

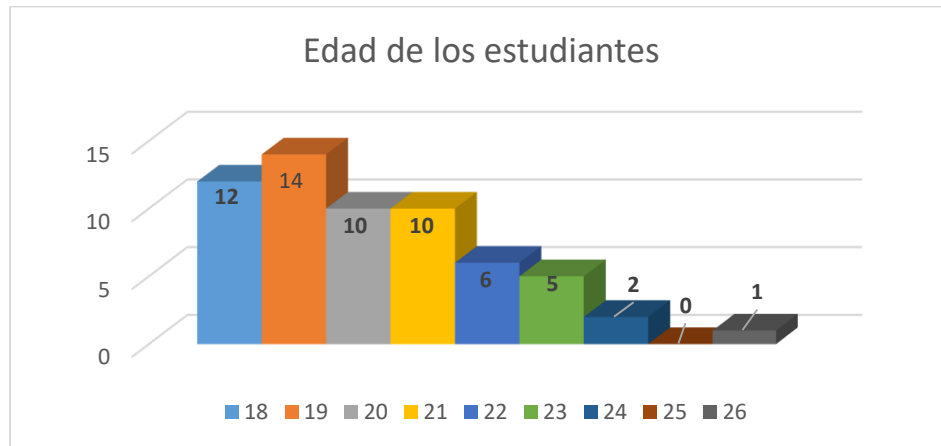
Antes de la aplicación a la muestra piloto se procedió a modificar el mismo en base a la validación de los instrumentos por parte de los expertos; finalmente, se aplicó el cuestionario de estudiantes a una muestra piloto de 60 estudiantes de primer curso de Grado de Educación Primaria.

6.1.1. *Características de la muestra piloto*

La muestra piloto del estudio está compuesta por 60 estudiantes del Grado de Magisterio de la Facultad de Educación y Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid, con un rango de **edad** comprendido entre 18 y 26 años, como puede observarse en el Gráfico 1.

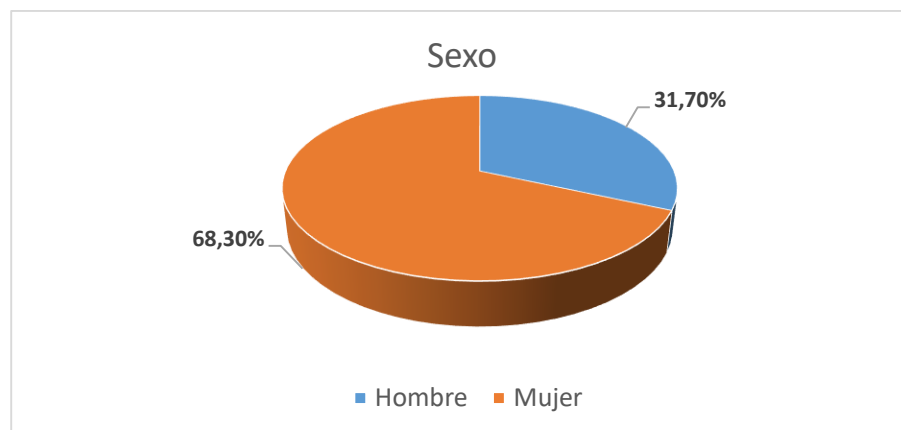
En cuanto al **sexo**, se puede observar en el Gráfico 2 cómo más de la mitad de la muestra son mujeres (68,3%) frente a un 31,7% de hombres, lo cual se corresponde con la situación de normalidad con respecto a la realidad de los estudios de Educación, en los que se suelen matricular más mujeres que hombres.

Gráfico 1. Distribución de la muestra en función de la edad de los estudiantes



Fuente: Elaboración Propia

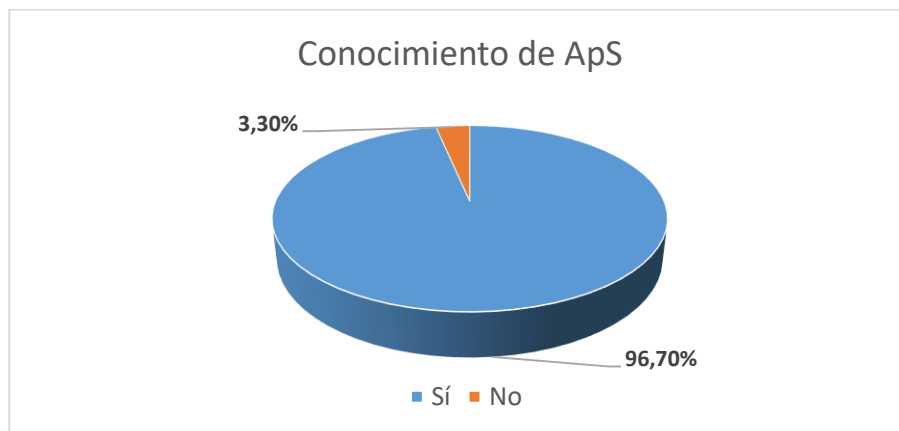
Gráfico 2. Distribución de la muestra según el sexo de los estudiantes



Fuente: Elaboración Propia

Es importante saber en el estudio cuántos conocen la metodología ApS, por lo que se les preguntaba por este dato en el cuestionario. Se observa en el Gráfico 3 que la gran mayoría (un 96,7%) conocen la metodología ApS. Llama la atención en el estudio que, aunque dicen conocer dicha metodología, en las preguntas abiertas en las que se les pregunta por algunos datos de dicha metodología, las respuestas no son muy acertadas. Por ello, parece que los estudiantes han oído hablar de la metodología ApS, muchos han participado en dicha metodología, pero, sin embargo, les faltan conocimientos sobre la misma.

Gráfico 3. Conocimiento de la metodología ApS



Fuente: Elaboración Propia

Para complementar la información sobre el conocimiento que tienen de ApS se les pregunta si han cursado alguna asignatura que tuviera la metodología ApS, de cuyas respuestas se observa que el 90% de ellos han seguido alguna asignatura con ApS.

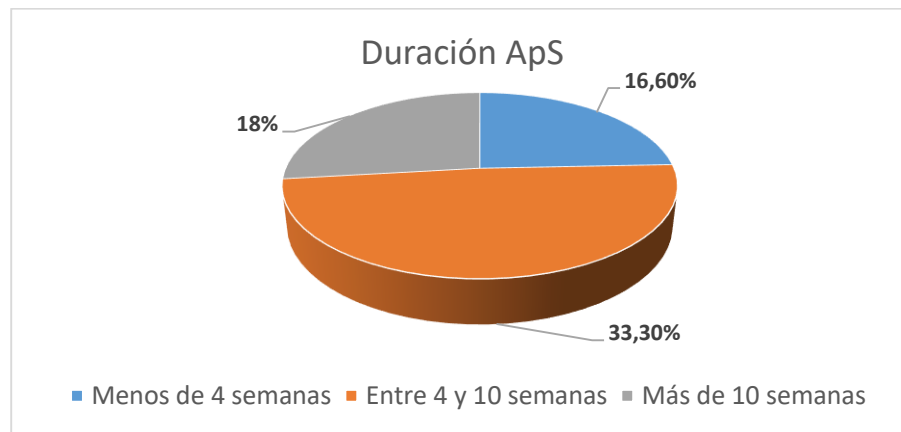
Gráfico 4. Asignatura con metodología ApS



Fuente: Elaboración Propia

Otro aspecto importante para comprobar el impacto del ApS en el desarrollo de las competencias profesionales es tener en cuenta la duración de servicio de la experiencia ApS. En el gráfico 5 se observa que la mayoría ha realizado experiencias de Aps comprendidas entre 4 y 10 semanas y el porcentaje mejor es el de menos de 4 semanas. Es importante este dato, pues diversos estudios demuestran que la duración de la experiencia de ApS incide en el aprendizaje desarrollado por el estudiante.

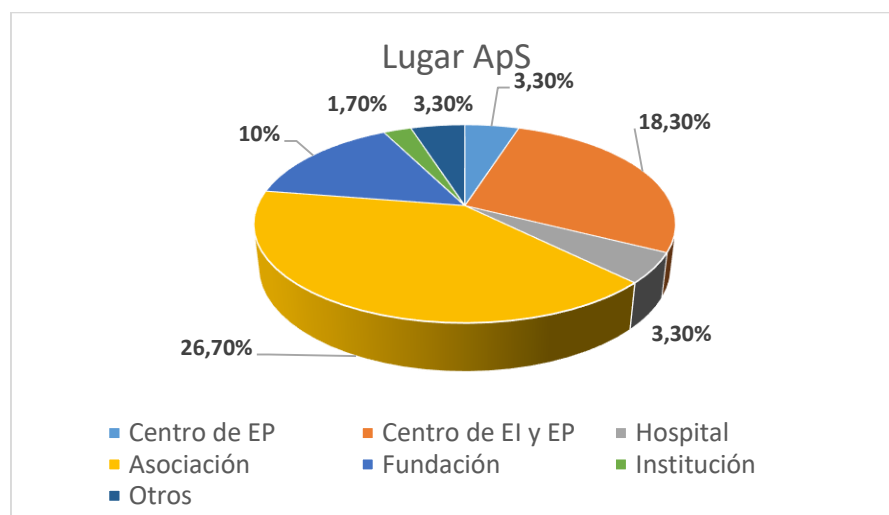
Gráfico 5. Duración de las experiencias ApS



Fuente: Elaboración Propia

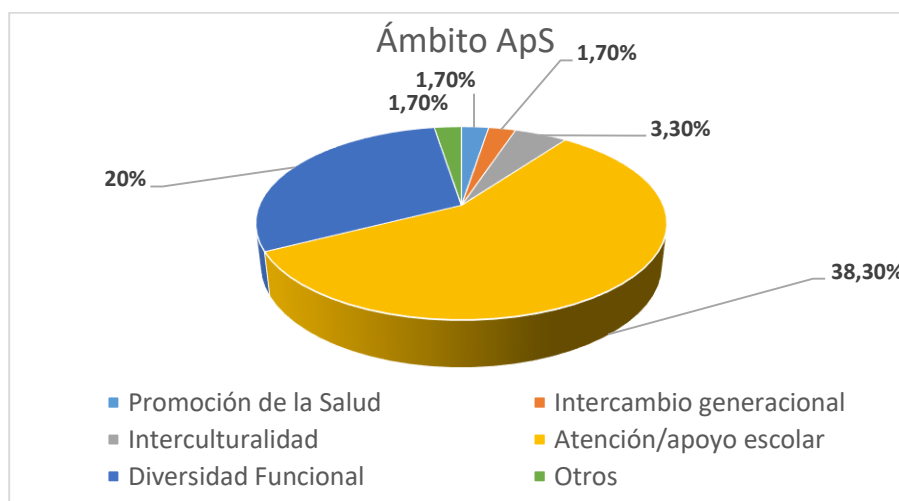
Hay dos aspectos importantes en el estudio del desarrollo de competencias profesionales a través de la metodología ApS, que hacen referencia al lugar y ámbito en el que se desarrolla la experiencia. En los gráficos 6 y 7 se puede observar que la gran mayoría de los estudiantes han realizado las experiencias de ApS en Asociaciones (26,7%) y en Centros de Educación Infantil y Primaria (18,3%). Además, el ámbito de actuación de dichos centros es en su gran mayoría (38,3%) la atención y apoyo escolar a alumnado.

Gráfico 6. Lugar de las experiencias ApS



Fuente: Elaboración Propia

Gráfico 7. Ámbitos de las experiencias ApS



Fuente: Elaboración Propia

6.1.2. Análisis psicométrico del instrumento de medida en base a la muestra piloto

Para validar el instrumento de medida utilizado en la muestra piloto, se ha llevado a cabo una validación de expertos con el fin de analizar la validez del instrumento. En dicha validación, los expertos mencionaron repetidamente la gran validez del cuestionario para la recogida de los datos pretendidos y para la consecución de los objetivos del estudio. Sin embargo, propusieron distintas mejoras que fueron tenidas en cuenta para la mejora del cuestionario antes de la aplicación a la muestra piloto.

Además, se ha procedido a realizar el análisis de fiabilidad de los datos recogidos con el instrumento, obteniendo un valor de Alfa de Cronbach de 0,928 con los 87 elementos que conforman la escala de medida de las Competencias Profesionales. En el análisis se ha realizado el análisis de Alfa de Cronbach para la escala si se elimina cada elemento, obteniendo que la eliminación de algunos de los ítems sólo mejoraría el valor de Alfa a 0,929, aumento tan insignificante que no justifica la eliminación de ningún ítem.

Por todo ello, podemos concretar que el instrumento de medida utilizado cuenta con la suficiente validez y fiabilidad para ser utilizado en la muestra de estudio de posteriores investigaciones.

6.1.3. Análisis descriptivos de la muestra piloto

En el estudio piloto se han realizado los análisis descriptivos que se pretenden llevar a cabo con la muestra definitiva para simular el análisis definitivo. Por ello, una de las acciones a analizar en el estudio es el grado de adquisición de las diferentes competencias profesionales en los estudiantes.

En la Tabla 19, se puede comprobar que la competencia profesional que los estudiantes de la muestra perciben tener más desarrollada es la competencia Intra e Interpersonal con una media de 4,153 y una desviación típica de 0,598, frente a la que perciben tener menos desarrollada que es la Competencia Científica con una media de 3,739 y desviación típica de 0,579. Llama la atención también que en la Competencia en la que mayor homogeneidad encontramos (con una menor desviación típica) es en la Competencia de Organización de Gestión del Centro, acompañada de una media de 3,997, que resulta bastante alta teniendo en cuenta que el máximo era 5. Aquella competencia en la que encontramos más heterogeneidad en las respuestas de los estudiantes es en la Competencia Digital con una desviación de 1,083, por lo que existe mejor acuerdo en las respuestas.

Tabla 19. Descriptivos de las Competencias Profesionales

COMPETENCIAS PROFESIONALES	Media	Desviación Típica
Competencia Intra e Interpersonal	4,153	0,598
Competencia Científica	3,739	0,579
Competencia Didáctica	3,827	0,482
Competencia Organización de Gestión del Centro	3,997	0,357
Competencia Gestión de la Convivencia	4,046	0,994
Competencia Trabajo en Equipo	4,012	0,494
Competencia Innovación y Mejora	3,826	0,519
Competencia Lingüístico-Comunicativa	4,053	0,475

COMPETENCIAS PROFESIONALES	Media	Desviación Típica
Competencia Digital	4,006	1,083
Competencia Social-Relacional	4,139	0,450

Fuente: Elaboración Propia

Con respecto a aquellas competencias profesionales que los estudiantes consideran que mejoran a través de la realización de experiencias de ApS, se observa en la Tabla 20 que son la Competencia Social-Relacional (un 36,7% de estudiantes la señalan) y la Competencia Intra e Interpersonal (un 28,3% de los estudiantes la señalan). Sin embargo, aquellas competencias que se perciben como menos desarrolladas a través de la participación en experiencias de ApS son la Competencia Científica y la Competencia Digital.

Entre las conclusiones extraídas se ha constatado que existe una baja percepción por parte de los estudiantes en cuanto al desarrollo de competencias profesionales. No obstante, a través de la validación por expertos del instrumento, se ha detectado la necesidad de refinar alguna pregunta, cambiar algunas expresiones de los ítems, alternar el orden de algunos ítems, incluir algún ítem más específico sobre la conceptualización de ApS y hacer modificaciones en cuanto al diseño y estructura del propio instrumento.

Tabla 20. Mejora de las Competencias Profesionales

COMPETENCIAS PROFESIONALES	SI	NO
Competencia Intra e Interpersonal	28,3%	70,0%
Competencia Científica	3,3%	95,0%
Competencia Didáctica	21,7%	76,7%
Competencia Organización de Gestión del Centro	10,0%	88,3%
Competencia Gestión de la Convivencia	11,7%	86,7%
Competencia Trabajo en Equipo	13,3%	83,3%

COMPETENCIAS PROFESIONALES	SI	NO
Competencia Innovación y Mejora	15%	83,3%
Competencia Lingüístico-Comunicativa	13,3%	85,0%
Competencia Digital	3,3%	95,0%
Competencia Social-Relacional	36,7%	61,7%

Fuente: Elaboración Propia

6.2. ANÁLISIS PSICOMÉTRICOS DE LOS INSTRUMENTOS APLICADOS EN LA MUESTRA FINAL

Esta investigación está basada en instrumentos de evaluación diseñados y desarrollados en función de la revisión de otros instrumentos, por lo que, al ser de nueva creación, se procede a realizar el análisis psicométrico de los mismos para comprobar su fiabilidad y validez.

6.2.1. Fiabilidad del cuestionario

Para comprobar la fiabilidad del instrumento de recogida de datos utilizado en la investigación se ha procedido a realizar el análisis de Alfa de Cronbach.

El Alfa de Cronbach obtenido con el total de los ítems del cuestionario que miden las competencias profesionales es muy elevado (0.936), lo que indica una gran consistencia interna entre los ítems debido a que la fiabilidad puede oscilar entre 0 y 1.

Tabla 21. Análisis de Fiabilidad del Cuestionario

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,936	78

Fuente: Elaboración propia

Al comprobar si aumenta la fiabilidad al eliminar algún ítem se comprueba que ninguno de ellos aumenta el valor de Alfa de Cronbach al ser eliminado, lo que nos indica

que todos los ítems utilizados en el cuestionario son relevantes para la recogida de datos.

Con el objeto de analizar de forma más exhaustiva la fiabilidad, se ha procedido a realizar el análisis de Alfa de Cronbach en cada una de las subescalas del cuestionario, realizándolo por competencia profesional evaluada.

Tabla 22. Análisis de alfa de Cronbach en cada subescala del cuestionario

	Competencia	Alfa de Cronbach	Número de Elementos
1	Intrapersonal	0,600	10
2	Científica	0,761	6
3	Didáctica	0,759	8
4	Organizativa	0,716	8
5	Convivencia	0,633	8
6	Trabajo en Equipo	0,744	8
7	Innovación	0,796	8
8	Comunicativa	0,714	6
9	Digital	0,798	8
10	Social	0,737	8

Fuente: Elaboración propia

Se puede apreciar que las competencias profesionales que presentan menos consistencia interna son las Competencia Intrapersonal, con un Alfa de Cronbach de 0,600 y la Competencia de Convivencia, con un Alfa de Cronbach de 0,633. Esta fiabilidad moderada concuerda con la validez realizada en torno a las mismas competencias donde se puede comprobar que ambas competencias tienen menos validez que las demás, tal y como se muestra en los siguientes apartados.

En base a estos datos, se puede plantear la posibilidad de modificar la redacción de los ítems correspondientes a dichas competencias en próximos estudios para mejorar la fiabilidad y validez de las mismas, pues no es aconsejable eliminarlos en función de los datos obtenidos, pero tal vez si modificarlos para que sean más claros. Además, en la aplicación de los instrumentos, fueron varios los estudiantes que mencionaron tener algunas dudas en algunos de los ítems en función de la redacción de los mismos. Estos ítems deberán ser replanteados en próximas aplicaciones del instrumento.

6.2.2. Validez del cuestionario

Además de la fiabilidad del instrumento es importante analizar la validez del mismo, por lo que se ha procedido a realizar un Análisis Factorial de la escala completa que conforma el cuestionario.

Tabla 23. Análisis de Fiabilidad por competencias (Alfa de Cronbach)

Componentes	Varianza Total Explicada
19	57,374

Fuente: Elaboración propia

En el análisis factorial se ha obtenido una agrupación de los ítems en 19 factores que explican el 57,374% de la Varianza Total. En base a la organización del instrumento era de esperar una agrupación en 10 factores correspondientes a las 10 competencias profesionales analizadas. Por ello, se procede a realizar el análisis factorial para cada una de las escalas del cuestionario.

Tabla 24. Análisis de Varianza total explicado

	Competencias	Componentes	Varianza Total explicada
1	Intrapersonal	4	58,233
2	Científica	1	45,782
3	Didáctica	1	37,939
4	Organizativa	3	61,455
5	Convivencia	3	60,001
6	Trabajo en Equipo	1	37,133
7	Innovación	2	55,702
8	Comunicación	1	42,442
9	Digital	2	60,394
10	Social	2	51,742

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 24 se pueden observar los resultados del análisis factorial realizado con cada subescala, en el que se comprueba que los resultados indican que 4 de las 10 competencias analizadas se agrupan en un único factor, lo que indica su elevada validez. Así mismo, se observa que algunas de las competencias tienen sus ítems agrupados en

varios factores como en las competencias: Intrapersonal, Organizativa, Convivencia, Innovación, Digital y Social. En la tabla XX se observan sus correspondientes factores, así como los ítems que los componen.

Tabla 25. Análisis de Componentes Rotados

Competencia	Factor	Temáticas de Innovación	Ítems
Intrapersonal	A	Compromiso y Responsabilidad	11.4, 11.5 y 11.6
Intrapersonal	B	Empatía y Escucha Activa	11.1, 11.2 y 11.10
Intrapersonal	C	Autoconocimiento y Eficacia	11.7 y 11.8
Intrapersonal	D	Creatividad	11.3 y 11.9
Organizativa	E	Gestión directa de Centros	14.6, 14.7 y 14.8
Organizativa	F	Gestión organizativa del aula	14.3, 14.4 y 14.5
Organizativa	G	Adaptación al lugar de trabajo	14.1 y 14.2
Convivencia	H	Empatía y Asertividad	15.3, 15.5, 15.6, 15.7 y 15.8
Convivencia	I	Diversidad Funcional	15.1 y 15.2
Convivencia	J	Liderazgo Democrático	15.4
Innovación	K	Mejora	17.3, 17.4, 17.6, 17.7 y 17.8
Innovación	L	Innovación	17.1, 17.2 y 17.5
Digital	M	Conocimiento	19.1, 19.2, 19.3, 19.4 y 19.8
Digital	N	Impacto	19.5, 19.6 y 19.7
Social	O	Relacional	20.3, 20.4, 20.5 y 20.6
Social	P	Social	20.1, 20.2, 20.7 y 20.8

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la tabla 25 al realizar el análisis factorial se arrojan diferentes resultados en cuanto a las competencias y los factores que se deben trabajar, llegando a las siguientes conclusiones:

- **Competencia Intrapersonal:** los datos no se organizan en un único factor, sino en cuatro factores (A, B, C y D).

Estos factores hacen referencia al grupo de habilidades sociales óptimas para desenvolverse en entornos de enseñanza cambiantes.

- Se puede decir que el factor A se refiere al significado de “Compromiso y Responsabilidad” hacia tu trabajo y las funciones que se derivan tu propio trabajo hacia los demás.
- El Factor B, hace referencia a cuestiones como la “Empatía y Escucha Activa” tal y como se refleja en los ítems donde se pregunta al estudiante acerca de la atención que le presta a los demás ante una problemática, el papel que desempeña y la forma en la que se desenvuelve ante ello.

- En cuanto al Factor C, hace referencia al “Autoconocimiento y la Eficacia” en relación a las habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes del estudiante y como son éstas valoradas por el resto de sus iguales.
 - El Factor D, se relaciona con la “Creatividad” ante diferentes situaciones o propuesta de trabajo grupal, donde el estudiante se siente cómodo ante la realización de las mismas.
- **Competencia Organizativa y de Gestión del Centro:** el análisis de factores agrupa esta competencia en 3 factores, (E,F y G) que a continuación se detallan.
- En cuanto al Factor E es necesario identificar que en este factor los ítems se agrupan en torno a la “Gestión directa de Centros”, donde se ponen de manifiesto las habilidades de: detección de necesidades (Item 14.6), planificación de la estrategia (Item 14.7) y análisis de la situación (Item 14.8)
 - En cuanto al Factor F, se explicaría su agrupamiento en función de la propia “Gestión organizativa del aula”, donde la planificación de un Centro (Item 14.3), la capacidad de adaptación (Item 14.4) y la toma de decisiones (Item 14.5) son recursos necesarios para desarrollar una óptima competencia organizativa.
 - El Factor G, explicaría la “Adaptación al lugar de trabajo”, dado que las instituciones educativas guardan una estructura similar, cabe destacar la importancia de este factor, que se identifica con la preocupación por conocer las normas (Item 14.1) y la inquietud por conocer la metodología de organización del propio Centro.

Por todo ello, cobra especial interés centrar acciones formativas encaminadas al estudio de la organización de centros y su adaptación en los mismos, a través de Planes de Acogida óptimos.

- **Competencia Convivencia:** el análisis factorial divide la competencia en 3 factores en función de habilidades de “Empatía y Asertividad” (Factor H); de la referencia a la “Diversidad Funcional” (Factor I) y la forma en la que se relacionan con otros; y de la habilidad para ejercer un “Liderazgo democrático” (Factor J).
- **Competencia Innovación y Mejora:** al realizarse el análisis factorial se identifican 2 factores claramente diferenciados:
 - Factor K: se identifica con todo lo que está relacionado con la “Mejora” de los planes de formación.
 - Factor L: se identifica con todo lo que está relacionado con la “Innovación” en la percepción que los estudiantes tienen acerca de sus planes de estudio.

Dado este resultado, se considera aceptado como válido el análisis factorial realizado ya que agrupa los ítems en 2 factores, correspondiendo cada uno de ellos a una de las 2 partes por las que está compuesta esta competencia, lo que explica la división en dos factores.

- **Competencia Digital:** los análisis factoriales de esta competencia indican que el Factor M se justifica con todo lo relacionado con el conocimiento y uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, mientras que el Factor N con el uso de las TICS y su impacto en la enseñanza.

El análisis de estos resultados indica que la validez de esta competencia resulta óptima para los ámbitos de las competencias que se pretenden medir.

- **Competencia Social-Relacional:** los datos indican que los dos factores que resultan de los análisis hacen referencia a los diferentes ámbitos que esta competencia pretende medir.

El Factor O, identifica los ítems referidos al ámbito relacional y el Factor P hace referencia a los ítems referidos al ámbito social.

En cuanto al resto de competencias, como ya se ha indicado en la tabla anterior, se agrupan en un único factor, lo que indica su elevada validez.

6.2.3. Conclusiones del análisis psicométrico del instrumento

En los apartados anteriores se puede observar como la fiabilidad y la validez son óptimas en el instrumento creado, cuyo objetivo es evaluar la percepción que los estudiantes de Magisterio de la Facultad de Educación de la UAM tienen sobre sus propias competencias profesionales y la metodología de Aprendizaje-Servicio.

Se puede observar como la fiabilidad del instrumento es muy alta respecto a las competencias que se pretenden medir, arrojando un Alfa de Crombach de 0,936, por lo que se constata que el instrumento posee gran consistencia interna.

En cuanto a la validez, es necesario indicar que el análisis factorial arroja unos resultados muy significativos sobre las competencias profesionales, en los que destaca la Competencia Científica, Didáctica, Trabajo en Equipo y Lingüístico-Comunicativa con un único factor, lo que comprueba su elevada validez.

Así mismo, a través de este análisis se han detectado necesidades formativas que se identifican con otras competencias en las cuales habría que incidir para la mejora de las competencias profesionales a través de la idea de dotar de significado los planes de formación. Así, se han detectado las siguientes temáticas de innovación sobre las que trabajar para los planes de formación de los estudiantes de magisterio: Habilidades Sociales, Plan de Acción Tutorial, Plan de Acogida, Empatía, Asertividad, Diversidad Funcional, Liderazgo Democrático, Mejora, Innovación, Conocimiento, Impacto, Relacional y Social.

Por ello, se concluye que la fiabilidad y la validez del instrumento son adecuadas y todos sus ítems son necesarios y aportan información relevante para el objeto de estudio de la presente investigación; aunque para posteriores investigaciones se puede mejorar aún más la calidad de los mismos, modificando la redacción de algunos de los ítems que lo componen.

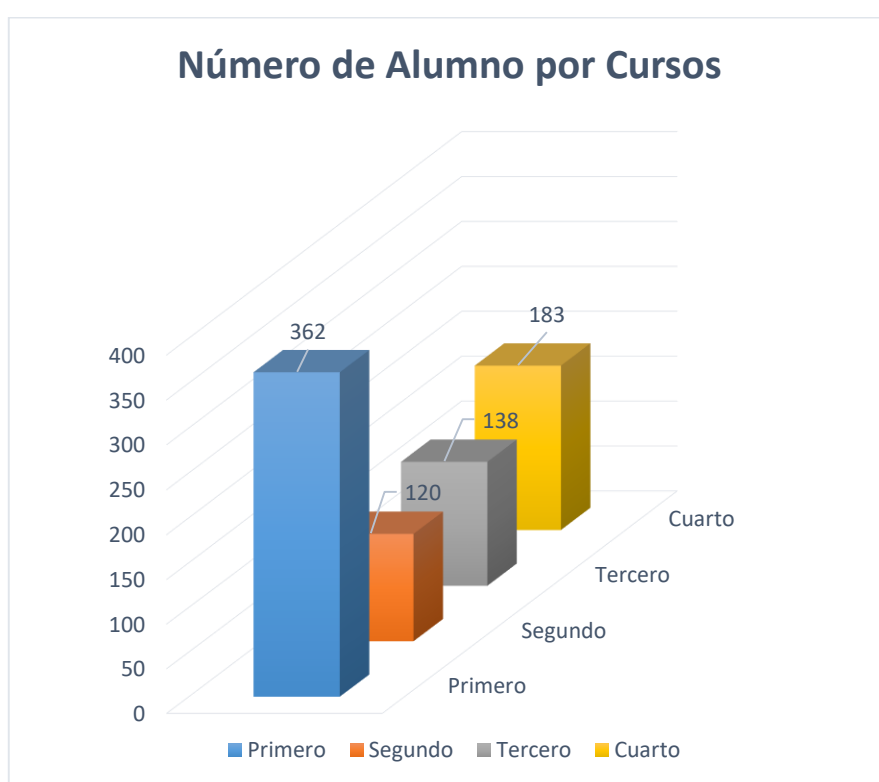
6.3. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA OBJETO DE ESTUDIO

Se ha seleccionado una muestra de los estudiantes de la Facultad de Formación y Educación del Profesorado de la UAM representativa de los mismos. La muestra objeto

de estudio está compuesta por un total de 803 estudiantes del Grado de Magisterio de la UAM, bastante heterogéneos en cuanto a las edades, sexo y curso en el que están y con una alta homogeneidad en relación a las edades por curso de los mismos.

Los 803 estudiantes de la muestra se distribuyen en todos los cursos analizados desde 1º a 4º del Grado de Primaria de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Para seleccionar la muestra se ha realizado un muestreo por conglomerados, utilizando el aula como unidad de muestreo.

Gráfico 8. Muestra objeto de estudio

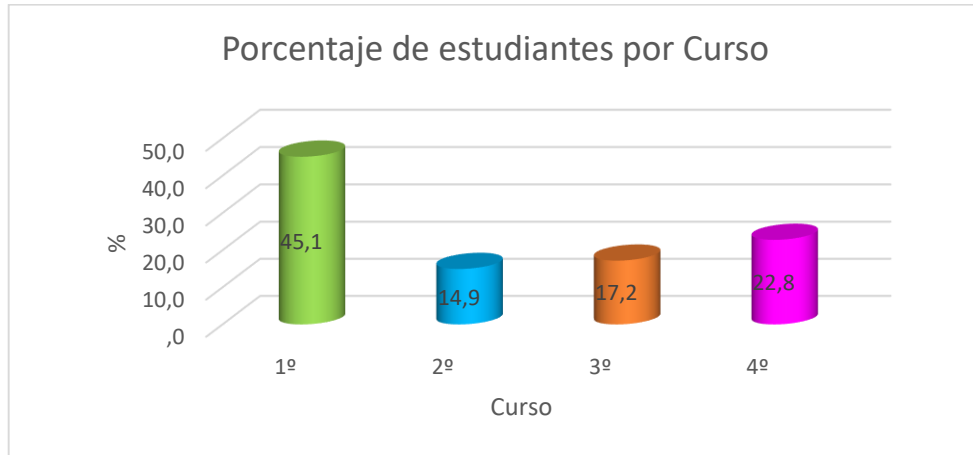


Fuente: Elaboración propia

Del mismo modo se puede observar en el Gráfico 9 el porcentaje al que equivale cada número de alumnos por cursos.

En esta muestra se puede observar como en función de la edad de los sujetos a estudio, el intervalo de edad mayoritario se fija entre los 18 y 21 años. Es un intervalo normal si analizamos los estudiantes que suelen matricularse en estos cursos analizados de grado.

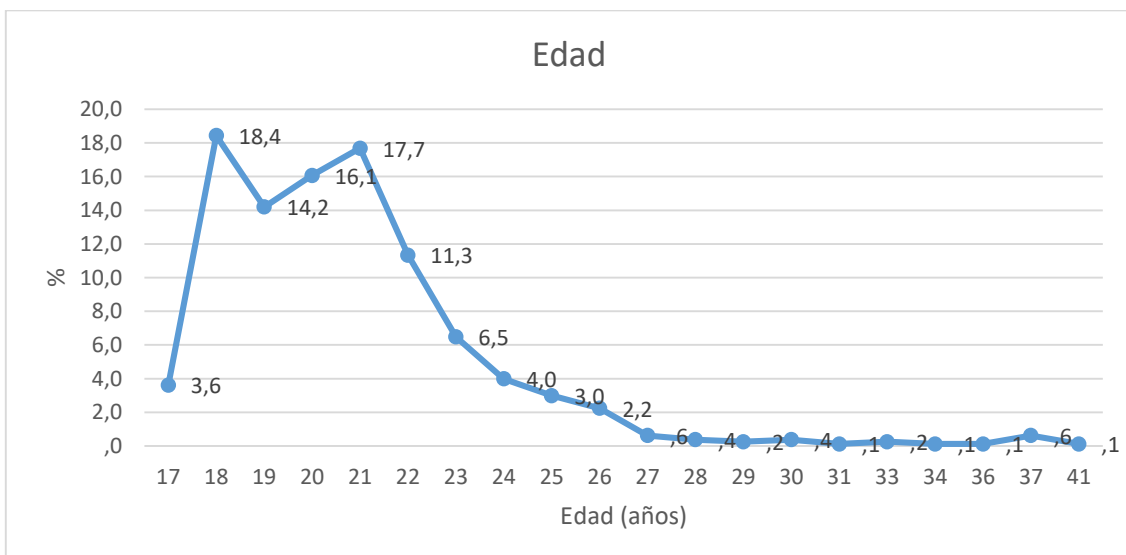
Gráfico 9. Muestra objeto de estudio en porcentajes



Fuente: Elaboración propia

Así, en el siguiente gráfico, Gráfico 10, se puede ver la representatividad de la muestra en cuanto a los rangos de edad. En el Gráfico 10 se contemplan los picos de edad mayoritarios en torno a la edad de 18 y de 21 años, obteniendo entre ambos un 40% de representatividad de la muestra. La siguiente edad predominante, es la de los 21 años con un porcentaje del 16,1 % y la edad de 19 años con un 14,2% de la muestra.

Gráfico 10. Descripción de la muestra en función de la edad

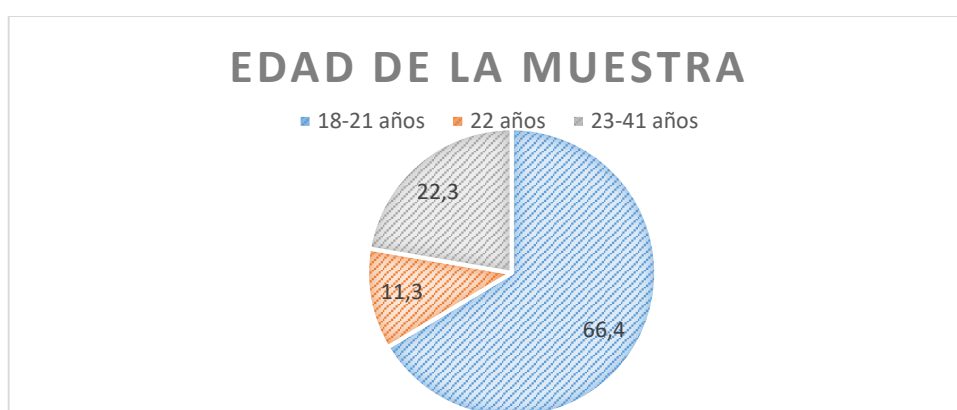


Fuente: Elaboración propia

Del mismo modo, en el Gráfico 11, se puede observar que la edad de 22 años está representada por un 11,3 % de la muestra mientras que el intervalo de los 23 hasta los 41 años representa un 22,3% de la muestra restante.

No obstante, el porcentaje mayoritario de la muestra (66,4%) se encuentra en el rango de 18-21 años, lo que indica que estamos ante una muestra de estudiantes jóvenes donde la edad máxima es de 41 años, con una presencia mínima.

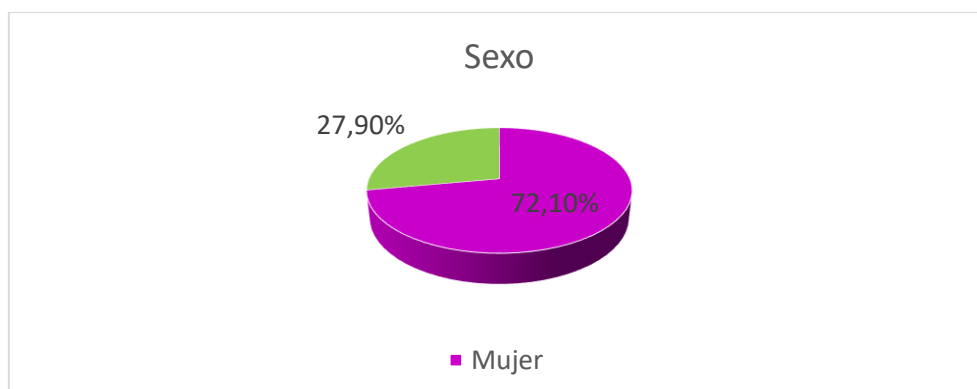
Gráfico 11. Descripción de la muestra en función de la edad y el porcentaje acumulado



Fuente: Elaboración propia

En cuanto al género mayoritario de la muestra se puede observar en el Gráfico 12, que son las mujeres las que acumulan el porcentaje más elevado, un 72,10% frente a un 27,90% de hombres. Este dato es un aporte más que refuta la hipótesis de que las carreras del ámbito de la educación son realizadas mayoritariamente por mujeres.

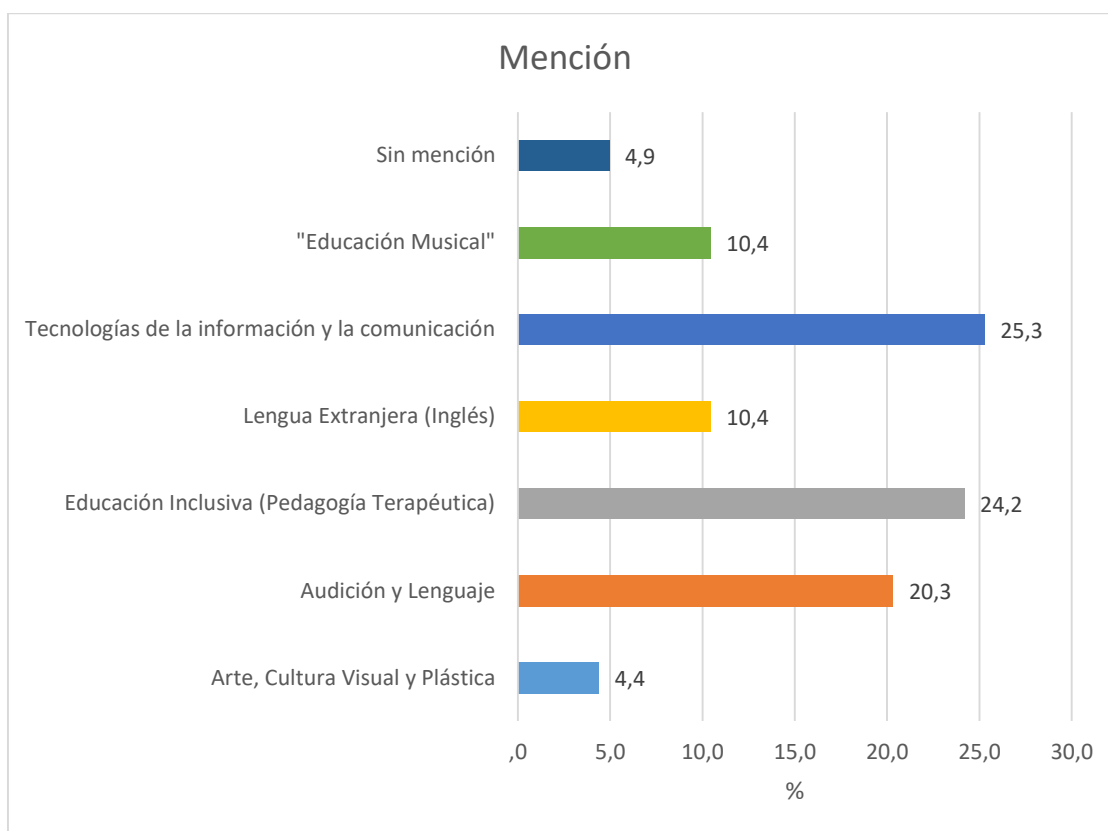
Gráfico 12. Descripción de la muestra en función del Sexo



Fuente: Elaboración propia

Es necesario observar cómo se distribuyen los estudiantes de 4º curso en función de las menciones cursadas por los mismos. Para ello, conviene contemplar el Gráfico 13, donde se puede identificar la mención de “*Tecnologías de la Información y la Comunicación*” (TICS) como la mención más cursada, con un 25,3%, seguida de la mención de “*Educación Inclusiva*” (Pedagogía Terapéutica) con un 24,2% y la mención de “*Audición y Lenguaje*” con un 20,3 %.

Gráfico 13. Descripción de la muestra en función de las Menciones en 4º Curso



Fuente: Elaboración propia

Respecto al conocimiento sobre la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) que los estudiantes objeto de estudio tienen, es necesario indicar que un 42% de la muestra conoce la metodología presentada. Un porcentaje similar, el 34% de los estudiantes, afirman haber cursado alguna materia que emplease ApS en el desarrollo de la misma. Estos datos se pueden observar en los gráficos 14 y 15.

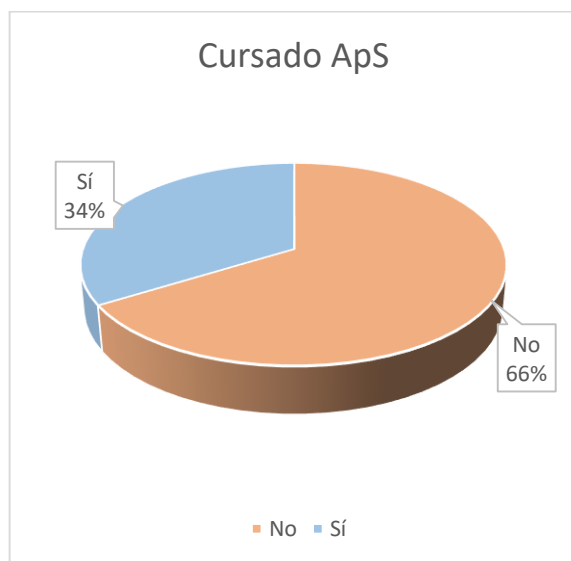
Gráfico 14. Descripción de la muestra en función del Conocimiento sobre la Metodología de ApS



Fuente: Elaboración propia

La muestra seleccionada indica un conocimiento previo aceptable sobre la metodología de ApS, pero resulta interesante realizar un análisis más exhaustivo que refleje la distribución del alumnado en función de los cursos en los que se conoce la metodología, con el fin de mejorar

Gráfico 15. Descripción de la muestra en función de su participación en proyectos de ApS



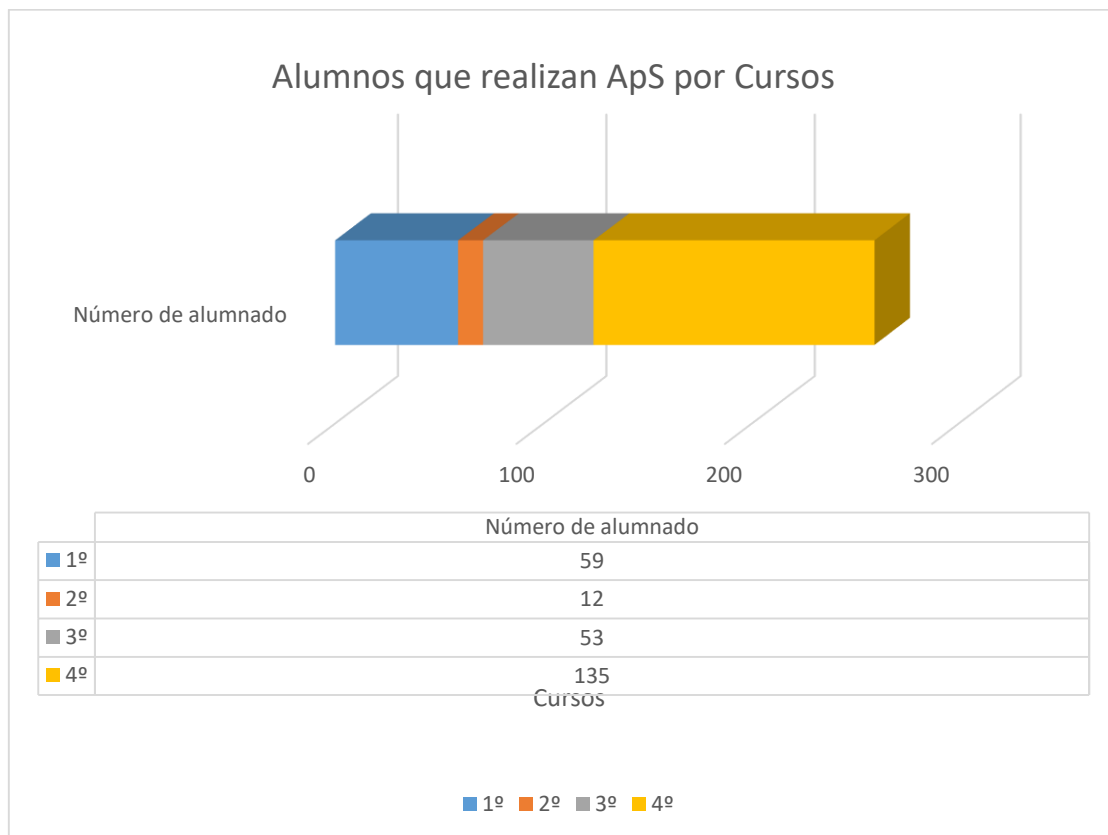
Fuente: Elaboración propia

Así mismo, se puede comprobar que el uso de la metodología a lo largo de los cursos es de un 34%, pero resulta interesante realizar un análisis más exhaustivo que refleje la distribución del alumnado en función de los cursos en los que se han realizado experiencias de ApS. Este análisis se puede observar la distribución por cursos de aquellos estudiantes que afirman haber realizado experiencias de ApS a lo largo de su trayectoria educativa.

En el Gráfico 16 se observa cómo el curso donde más experiencias de ApS tienen lugar es en 4º con 135 alumnos que afirman haber realizado algún servicio. Resulta sorprendente observar cómo el curso que le sigue en mayor número de experiencias es 1º con un número de 59 alumnos participantes. Esto se justifica indicando que es en los cursos iniciales donde se concentran el mayor número de materias que emplean dicha metodología.

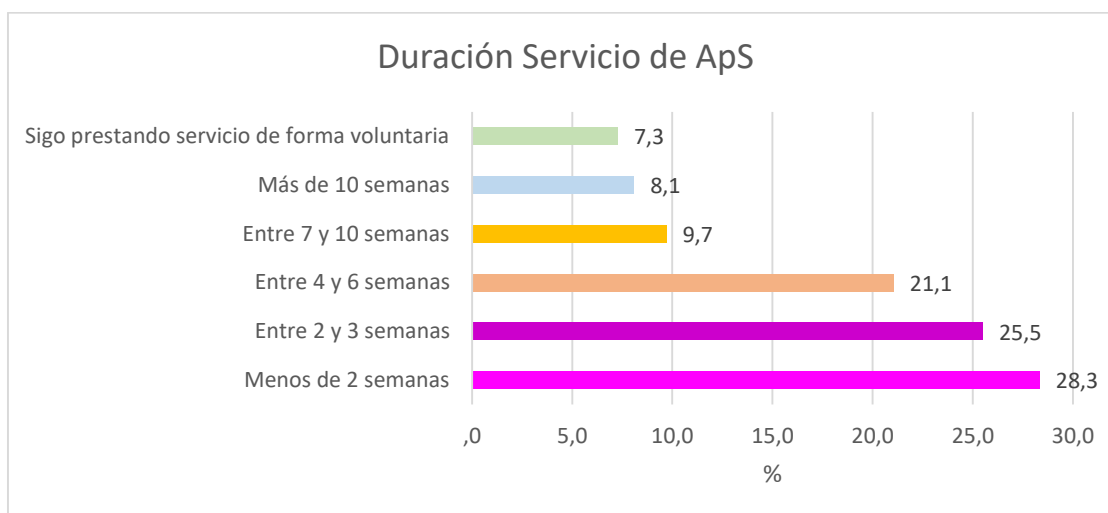
Se observa en el Gráfico 17 que en este estudio la duración mayoritaria del Servicio es entre menos de 2 semanas y 3 semanas con un total de 53,8%. Este dato pone de manifiesto el escaso impacto de las experiencias de ApS cuando la duración del servicio es inferior a 4 semanas. Por ello no se pueden realizar análisis posteriores en relación a la duración del servicio.

Gráfico 16. Descripción de la muestra en función de la Duración del Servicio de ApS



Fuente: Elaboración propia

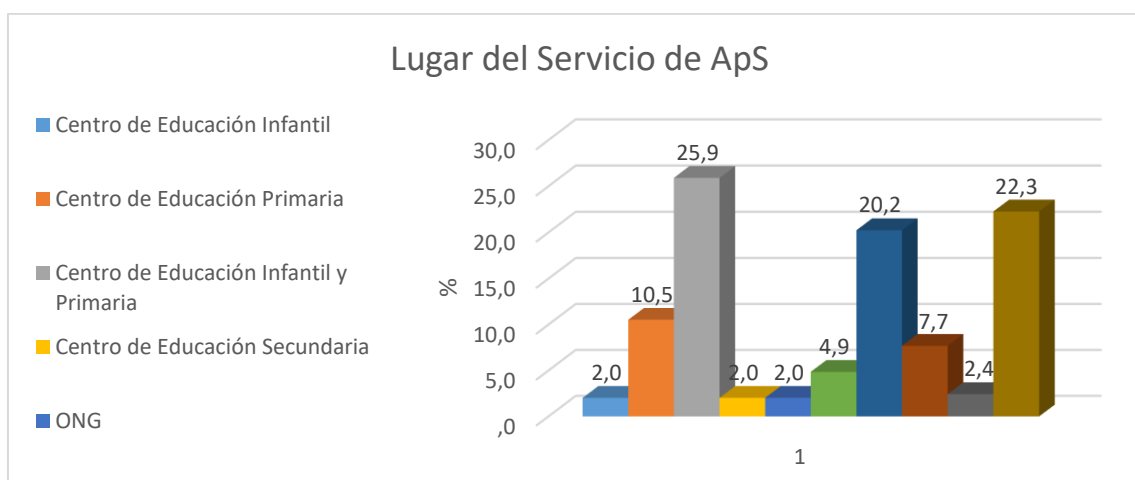
Gráfico 17. Descripción de la muestra en función de la Duración del Servicio de ApS



Fuente: Elaboración propia

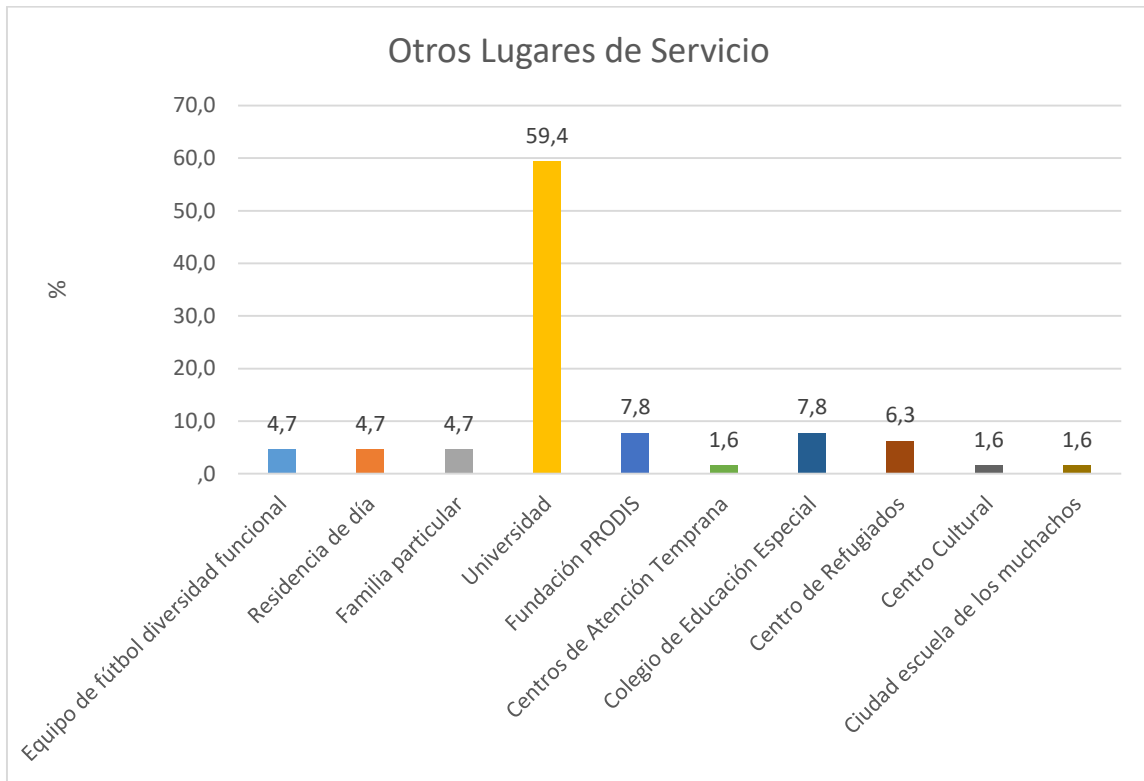
Al preguntarle a los estudiantes por el lugar donde han prestado su servicio indican que un 25,9 % han elegido los Centros de Educación Infantil y Primaria para realizar el servicio, un 22,3% han elegido otros lugares (véase el Gráfico 18 donde se detallan estos lugares) y un 20,2% han preferido realizarlos en ONGs. Estos datos nos indican que la mayoría de estudiantes han elegido lugares estrechamente vinculados con sus estudios en la Universidad, tal como se puede observar en el Gráfico 18, lo que no nos permite seguir realizando análisis significativos en cuanto al lugar de servicio.

Gráfico 18. Descripción de la muestra en función del Lugar donde se realiza el Servicio de ApS



Fuente: Elaboración propia

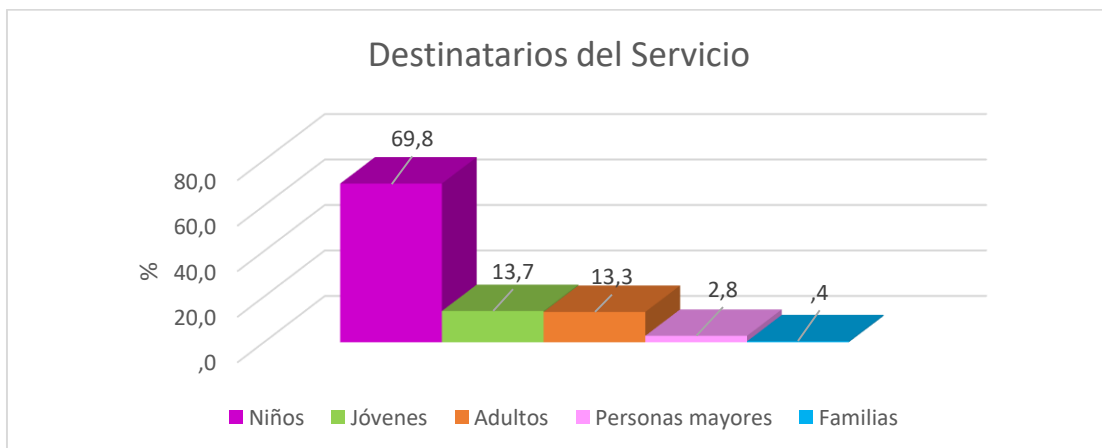
Gráfico 19. Descripción de la muestra en función de Otros Lugares del Servicio de ApS



Fuente: Elaboración propia

Cuando se pregunta a los sujetos de la muestra por los destinatarios con los que han realizado su servicio, se da un elevado porcentaje (69,8%) en la opción de “*niños*”, lo que sin duda está vinculado a los intereses y preferencias generados por la titulación de origen de los mismos. Seguidos por un 13,7% de alumnado que ha realizado el servicio con “*jóvenes*” y un 13,3% que ha realizado el servicio con “*adultos*”, tal y como se puede observar en el Gráfico 20.

Gráfico 20. Descripción de la muestra en función de los Destinatarios del Servicio de ApS



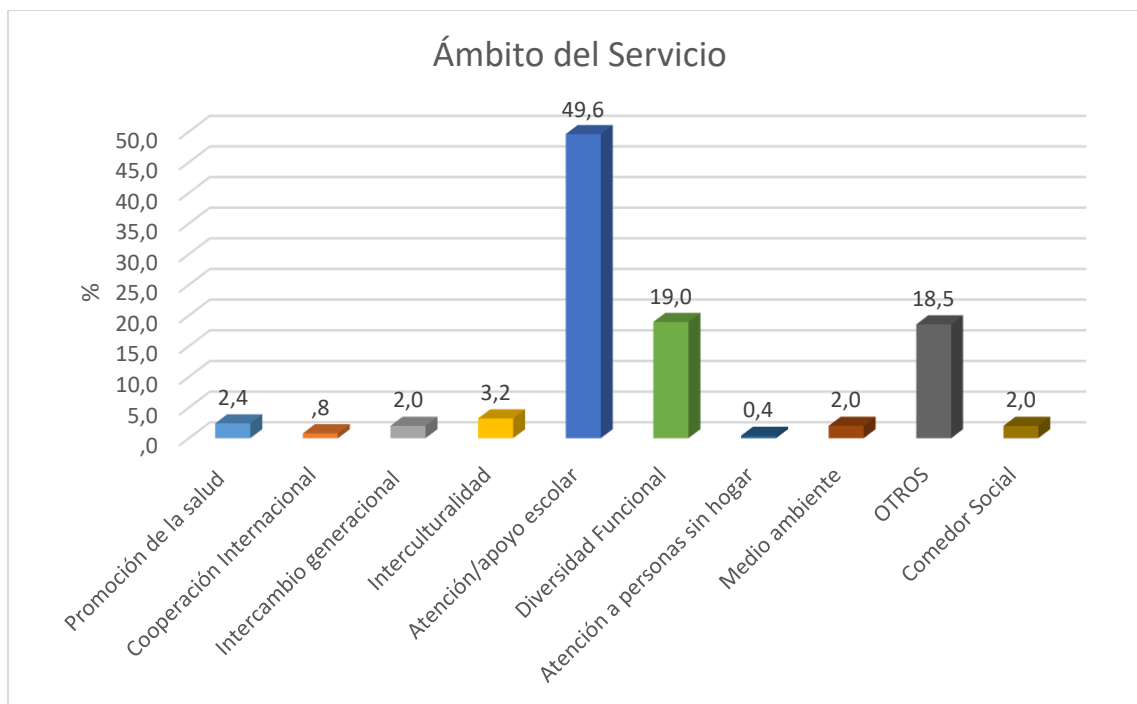
Fuente: Elaboración propia

En cuanto al ámbito donde desarrollar las experiencias de ApS, los estudiantes siguen la misma tendencia a elegir ámbitos estrechamente vinculados con la educación, de ahí que el 49,6% elija el ámbito de *“atención y apoyo escolar”*, como se puede observar en el Gráfico 21.

Tras un gran salto cuantitativo, el 19% de los estudiantes prefieren el ámbito de *“diversidad funcional”* y nuevamente aparece una elección del 18,5% que prefieren *“otros ámbitos de servicio”*, siguiendo la tendencia central en relación con otros lugares de servicio como se puede contemplar en los gráficos 21 y 22.

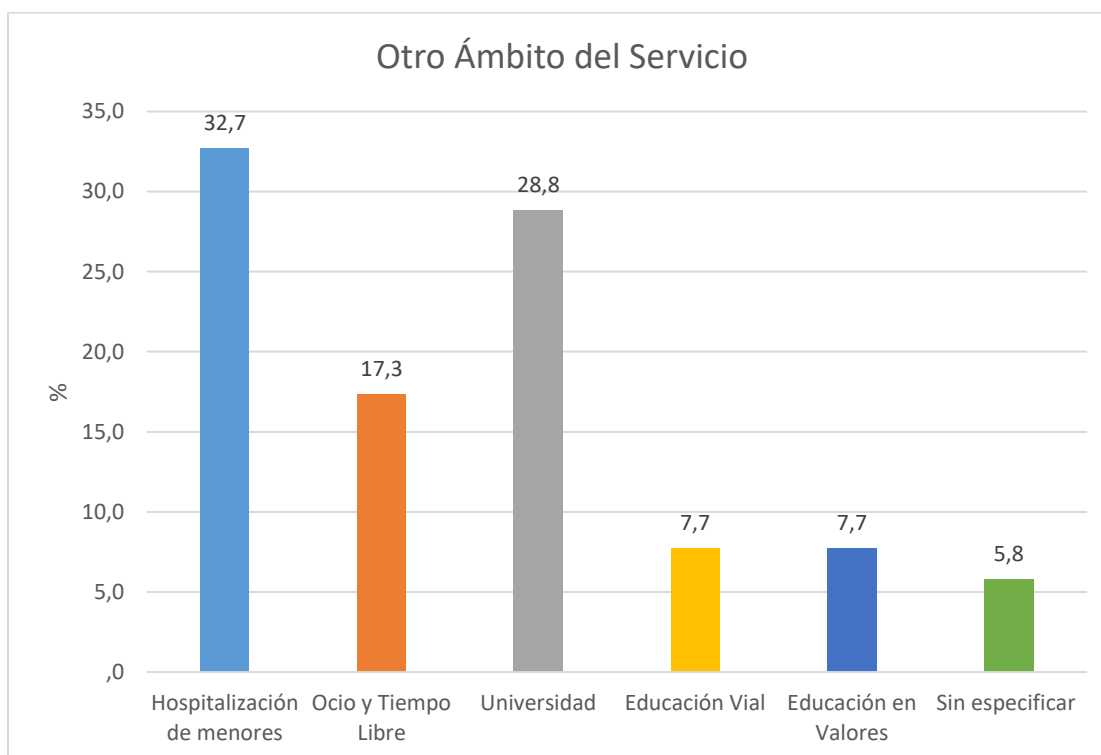
Siguiendo la tendencia de la muestra, se puede observar en el Gráfico 22 que los otros ámbitos seleccionados para realizar el servicio son nuevamente los vinculados con menores y universitarios, lo que, sin duda, pone de manifiesto la clara vinculación curricular de las titulaciones de Magisterio y los programas en los que participan.

Gráfico 21. Descripción de la muestra en función del Ámbito del Servicio de ApS



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 22. Descripción de la muestra en función de Otros Ámbitos del Servicio de ApS



Fuente: Elaboración propia

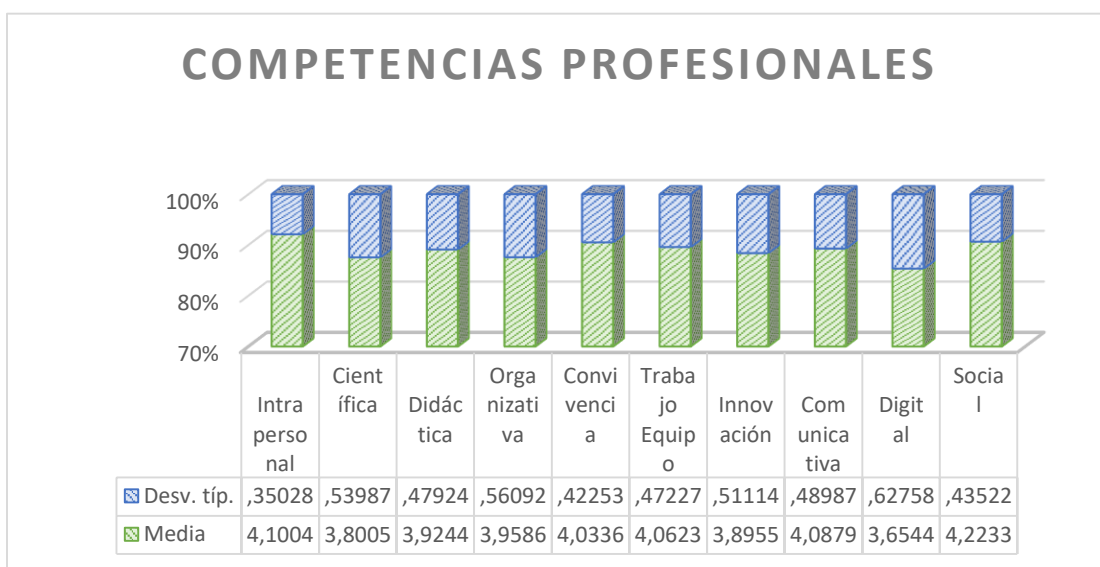
6.4. ANÁLISIS DE RESULTADOS CUANTITATIVOS

Para facilitar el análisis de los resultados y su coherencia con la investigación, se procede a realizar el estudio en base a los objetivos del estudio presentado.

6.4.1. O.1.- Evaluar el grado de percepción en el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes de magisterio de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM.

Para comprobar la percepción que los estudiantes tienen sobre el grado de desarrollo de las competencias profesionales adquiridas, se realiza un análisis descriptivo de las medias y de las desviaciones típicas de las competencias con toda la muestra de 803 alumnos.

Gráfico 23. Medias de las competencias profesionales



Fuente: Elaboración propia

Se puede observar que las competencias profesionales que se perciben como más desarrolladas a lo largo de los cursos son la Competencia Social y la Competencia Intrapersonal; mientras que las competencias menos desarrolladas durante los cursos de la titulación son las competencias: Digital y Científica.

Para comprobar la percepción del grado de desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes en función de los cursos académicos se realiza un análisis de las medias y la desviación típica de cada una de las competencias por curso.

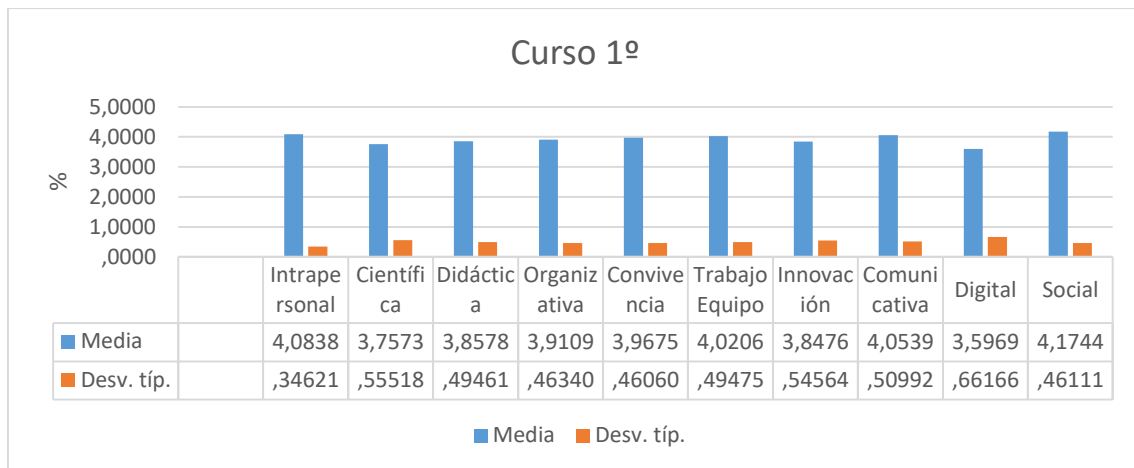
Se puede observar que en el análisis del Curso de 1º, de los 362 alumnos que cursan esta etapa, las competencias profesionales que se perciben como más desarrolladas son: Competencia Social, Competencia Intrapersonal, Competencia Comunicativa y Competencia de Trabajo en Equipo.

Las competencias profesionales que se perciben como menos desarrolladas en este curso son: Competencia Digital, Competencia Científica, Competencia Didáctica, Competencia de Innovación, Competencia Organizativa y Competencia de Convivencia.

Es importante incidir en las 4 competencias menos desarrolladas en los estudiantes de cara a mejorar la Formación Inicial de los futuros docentes. Estas competencias podrán ser intensificadas a través del uso de metodologías activas, aspecto que se verá incluido en la propuesta de innovación, fruto de esta investigación.

Se debe tener en cuenta que todas las competencias son importantes, desarrollando todas ellas, pero también se deberá tener en cuenta que un gran número de estudiantes piensa que tiene esas cuatro competencias menos desarrolladas, por lo que habrá que trabajarlas en los diversos cursos de la carrera.

Gráfico 24. Medias de las competencias profesionales en 1º Curso

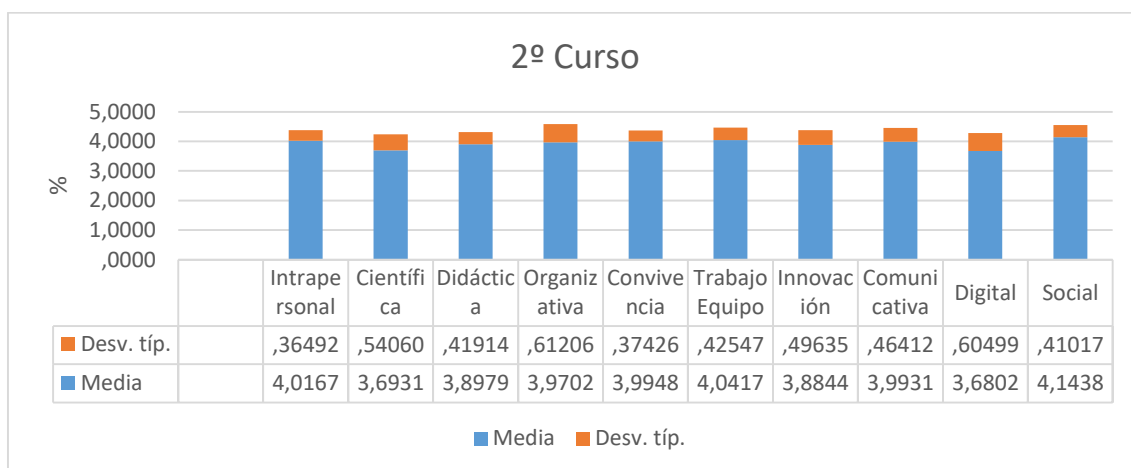


Fuente: Elaboración propia

Se puede observar que en el análisis del Curso de 2º, de los 120 alumnos que cursan esta etapa, se siguen manteniendo las competencias: Social, Intrapersonal, Comunicativa y de Trabajo en Equipo como las competencias profesionales en las que se percibe un mayor desarrollo. La misma similitud entre primer y segundo curso se da en cuanto a las competencias profesionales que se perciben como menos desarrolladas, como son: Competencia Digital, Competencia Científica, Competencia Didáctica, Competencia de Innovación, Competencia Organizativa, Competencia de Convivencia.

Así, se puede indicar que la percepción del grado desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes de magisterio durante los cursos de 1º y 2º es similar. Resulta conveniente fijar como objetivo prioritario en estos cursos la mejora de las competencias Social, Intrapersonal, Comunicativa y de Trabajo en Equipo.

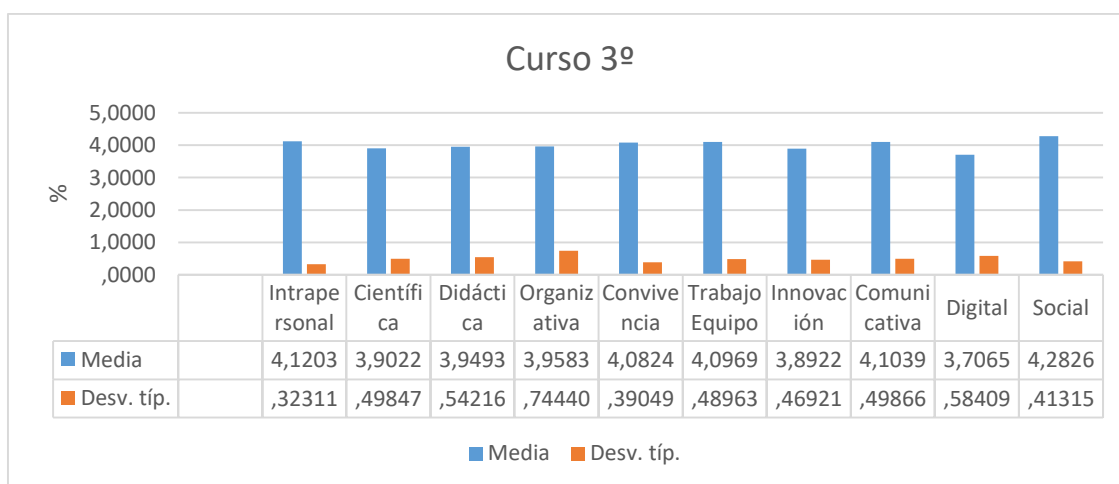
Gráfico 25. Medias de las competencias profesionales en 2º Curso



Fuente: Elaboración propia

En el análisis del Curso de 3º, se puede observar que de los 138 alumnos que cursan esta etapa, las competencias profesionales que se perciben como más desarrolladas en el curso son: Competencia Social, Competencia Intrapersonal, Competencia Comunicativa y Competencia de Trabajo en Equipo. Por lo que se mantiene la tendencia en cuanto a los otros dos cursos anteriores, siendo del mismo modo, las competencias profesionales que se perciben como menos desarrolladas la Competencia Digital, Competencia Científica, Competencia Didáctica, Competencia de Innovación, Competencia Organizativa, Competencia de Convivencia.

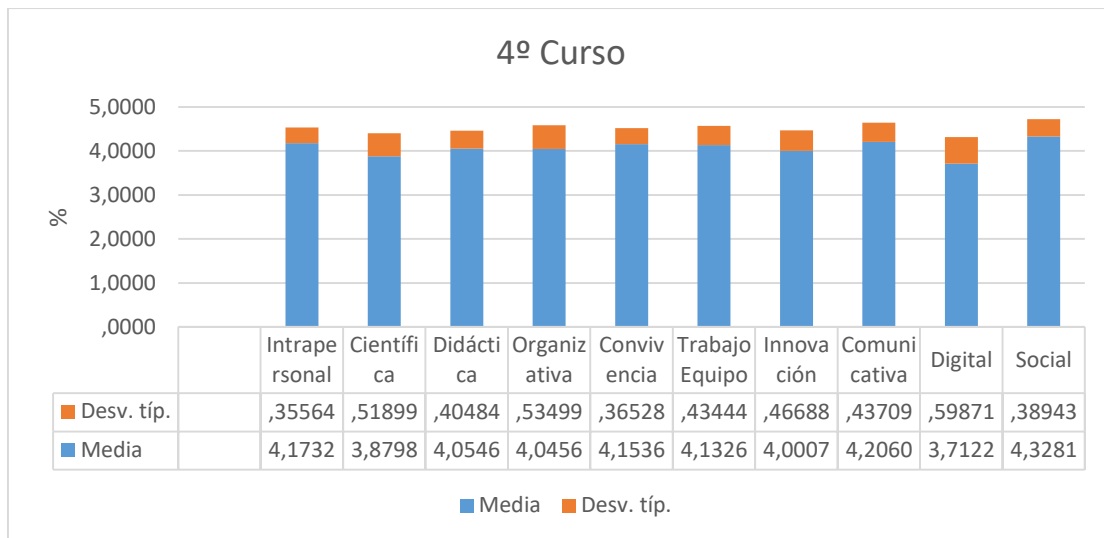
Gráfico 26. Medias de las competencias profesionales en 3º Curso



Fuente: Elaboración propia

En el análisis del Curso de 4º, se puede observar que de los 183 alumnos que cursan esta etapa, las competencias profesionales que se perciben como más desarrolladas en el curso son: Competencia Social, Competencia Intrapersonal, Competencia Comunicativa y Competencia de Convivencia.

Gráfico 27. Medias de las competencias profesionales en 4º Curso



Fuente: Elaboración propia

Por lo mencionado con respecto a cuarto curso, se puede decir que se identifica una diferencia significativa en cuanto a la Competencia de Convivencia con respecto a los cursos anteriores, ya que en este último curso destaca su percepción como la más desarrollada; y en la Competencia de Trabajo en Equipo que se aleja de la percepción de cursos anteriores, destacando como menos desarrollada.

Se mantiene la tendencia en cuanto a los otros cursos anteriores, siendo del mismo modo, las competencias profesionales que se perciben como menos desarrolladas la Competencia Digital, Competencia Científica, Competencia Didáctica, Competencia de Innovación y la Competencia Organizativa.

Se observa que, en general, se mantienen estables las percepciones de los estudiantes en torno a las competencias más y menos desarrolladas durante los estudios, no variando mucho en función del curso en el que se encuentren. Solo en cuarto curso, una de las competencias que en años anteriores se percibe como poco

desarrollada (Competencia de Convivencia), pasa a ser percibida como una de las más desarrolladas en el último curso.

6.4.2. 0.2.- Detectar variables personales que influyen en la percepción del desarrollo de competencias profesionales (edad, sexo y curso)

En cuanto a la **edad** se ha realizado la prueba estadística de la Correlación r de Pearson para identificar si existen relaciones estadísticamente significativas entre las competencias y las edades de los estudiantes.

En el análisis de correlaciones se puede comprobar que existen relaciones estadísticamente significativas en función de la edad en las competencias Interpersonal, Científica y Convivencia, obteniendo una significatividad bilateral menor de 0.05. Además, dicha correlación es de signo positivo, lo que indica que cuanto mayor es la edad de los estudiantes, mayor percepción existe en cuanto al grado de desarrollo de estas tres competencias.

Tabla 26. Comparativa entre Competencias y Edades del alumnado

		Intrapersonal	Científica	Didáctica	Organizativa	Convivencia	TrabajoEquipo	Innovación	Comunicativa	Digital	Social
edad	Correlación de Pearson	,077	,095	,038	,018	,076	,020	,011	,015	,069	,039
	Sig. (bilateral)	,029	,007	,283	,611	,032	,578	,748	,671	,052	,276

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al **curso** en el cual se encuentran los estudiantes entrevistados, se ha realizado una Correlación r de Pearson para identificar si existen relaciones estadísticamente significativas entre las competencias y los cursos de los alumnos.

En el análisis de correlaciones se puede comprobar que existen relaciones estadísticamente significativas en todas las competencias, siendo todas las relaciones positivas, lo que indica que, a cursos más avanzados, mayor percepción del grado de desarrollo de las competencias.

Si se observa la correlación y la significación bilateral se puede identificar que las competencias donde existe más correlación con los cursos son: Intrapersonal, Científica, Didáctica, Convivencia, Innovación, Comunicativa y Social.

Tabla 27. Comparativa entre Competencias y Cursos del alumnado

	Intrapersonal	Científica	Didáctica	Organizativa	Convivencia	Trabajo en Equipo	Innovación	Comunicativa	Digital	Social
Correlación de Pearson	,103	,111	,159	,089	,179	,098	,110	,120	,080	,150
Sig. (bilateral)	,004	,002	,000	,012	,000	,005	,002	,001	,024	,000

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al **sexo** se ha realizado una prueba t de Student para muestras independientes, con el fin de identificar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las competencias y el sexo del alumnado.

En la tabla 28 se puede observar como existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las competencias profesionales en cuanto al sexo del alumnado en las competencias de Didáctica, Convivencia, Innovación, Comunicativa y Social. Así mismo, se puede observar que las medias de las mujeres son mayores en todas las competencias profesionales objeto de estudio, lo que indica que tienen un grado de percepción mayor en cuanto al desarrollo de esas cinco competencias respecto a los hombres.

Tabla 28. Comparativa entre Competencias y Sexo del alumnado. Prueba T

Competencias	F	Signif	T	Sig (bilateral)	Medias	
Intrapersonal	3,307	0,069	1,911	0,056	Mujer	4,11
					Hombre	4,06
Científica	2,237	0,135	1,675	0,094	Mujer	3,82
					Hombre	3,74
Didáctica	0,033	0,855	5,783	0,000	Mujer	3,98

Competencias	F	Signif	T	Sig (bilateral)	Medias	
					Hombre	3,77
Organizativa	0,175	0,676	1,756	0,079	Mujer	3,98
					Hombre	3,9
Convivencia	7,913	0,005	3,726	0,000	Mujer	4,07
					Hombre	3,93
Trabajo en Equipo	0,034	0,854	1,338	0,181	Mujer	4,07
					Hombre	4,02
Innovación	0,09	0,765	4,758	0,000	Mujer	3,94
					Hombre	3,75
Comunicativa	0,013	0,91	2,14	0,033	Mujer	4,11
					Hombre	4,02
Digital	2,153	0,143	-1,375	0,169	Mujer	3,63
					Hombre	3,7
Social	1,693	0,194	3,104	0,002	Mujer	4,25
					Hombre	4,14

Fuente: Elaboración propia

6.4.3. O3.- Identificar la percepción en cuando al grado de desarrollo de competencias profesionales entre estudiantes que lleven a cabo experiencias ApS y los estudiantes que no hayan tenido ningún contacto con la metodología.

Se ha procedido a realizar un análisis de t de Student para muestras independientes entre las competencias profesionales y la variable en la que se recoge si los estudiantes han realizado o no experiencias de ApS. Se obtienen diferencias estadísticamente significativas en las variables: Científica, Didáctica, Organizativa, Comunicativa, Digital y Social; siendo todas las medias de estas competencias mayores en los que sí han realizado alguna experiencia de ApS.

Se puede decir que la percepción mayoritaria refleja un mayor grado de desarrollo de competencias profesionales en estudiantes que realizan experiencias de ApS durante su carrera, por lo que parece ser una metodología activa que fomenta el desarrollo de las competencias profesionales en los estudiantes.

Tabla 29. Comparativa entre Competencias y Alumnos que si han realizado ApS. Prueba T

Competencias	F	Signif.	T	Sig (bilateral)	Medias	
Intrapersonal	0,796	0,373	-1,636	0,102	Sí	4,1320
					No	4,0886
Científica	0,004	0,949	-2,025	0,43	Sí	3,8597
					No	3,7759
Didáctica	2,432	0,119	-2,402	0,017	Sí	3,9865
					No	3,8937
Organizativa	2,997	0,084	-2,286	0,023	Sí	4,0375
					No	3,9220
Convivencia	0,110	0,740	-1,108	0,268	Sí	4,0632
					No	4,0273
Trabajo en Equipo	0,199	0,656	-0,009	0,993	Sí	4,0625
					No	4,0622
Innovación	0,403	0,526	-1,170	0,242	Sí	3,9257
					No	3,8804
Comunicativa	0,564	0,453	-2,302	0,022	Sí	4,1415
					No	4,0525
Digital	0,036	0,850	-2,777	0,006	Sí	3,7548
					No	3,6230
Social	0,398	0,529	-2,093	0,037	Sí	4,2697
					No	4,1978

Fuente: Elaboración propia

Otro contraste relacionado con las experiencias de ApS, es comparar el grado de desarrollo de las competencias profesionales en función de si los estudiantes conocen o no la metodología de ApS, es decir, han tenido algo de formación en dicha metodología.

En la Tabla 30 se puede observar que existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al grado de desarrollo de las siguientes competencias profesionales en función de si los estudiantes han tenido o no formación en ApS: Intrapersonal, Científica, Didáctica, Organizativa, Comunicativa y Digital.

Se observa en las medias obtenidas, que los estudiantes que han obtenido dicha formación en ApS perciben un mayor desarrollo de esas competencias que los que no conocen dicha metodología.

Tabla 30. Comparativa entre Competencias y Alumnos que conocen ApS. Prueba T

Competencias	F	Signif	T	Sig (bilateral)	Medias	
Intrapersonal	0,007	0,934	-2,168	0,03	Sí	4,1317
					No	4,0773
Científica	0,79	0,779	-2,257	0,024	Sí	3,8491
					No	3,762
Didáctica	1,685	0,195	-2,542	0,011	Sí	3,9745
					No	3,8876
Organizativa	2,503	0,114	-2,771	0,006	Sí	4,0221
					No	3,9111
Convivencia	0,018	0,893	-1,475	0,141	Sí	4,0588
					No	4,0141
Trabajo en Equipo	0,356	0,551	-1,053	0,292	Sí	4,082
					No	4,0463
Innovación	1,081	0,299	-1,322	0,187	Sí	3,9227
					No	3,8742
Comunicativa	0,144	0,704	-2,128	0,034	Sí	4,1296
					No	4,055
Digital	0,01	0,922	-3,99	0,000	Sí	3,7589
					No	3,5812
Social	0,347	0,556	-1,466	0,143	Sí	4,2499
					No	4,2042

Fuente: Elaboración propia

6.4.4. O.4.- Determinar si influye la mención realizada por el estudiante en la percepción en cuanto al grado de desarrollo de competencias profesionales

Es importante analizar si la percepción en cuanto al grado de desarrollo de las competencias profesionales depende de la mención que curse el estudiante, para lo cual se ha procedido a realizar un análisis de ANOVA. Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en cuatro de las competencias en función de la mención cursada: Convivencia, Trabajo en Equipo, Innovación y Digital. Para comprobar entre qué menciones se producen dichas diferencias se ha procedido a realizar un análisis post hoc de Scheffé.

En dicho análisis se ha podido comprobar que, en la competencia de **Convivencia**, las diferencias se dan entre los estudiantes que cursan la mención TIC y los que cursan la mención en Educación Inclusiva, percibiendo como más desarrollada dicha competencia los que cursan la mención TIC.

Con respecto a la competencia de **Trabajo en Equipo**, las diferencias se dan entre los estudiantes que cursan la mención de Arte y los que cursan la mención de Audición y Lenguaje, percibiéndose como más desarrollada en los estudiantes de Arte.

En cuanto a la competencia de Innovación, no se han obtenido datos en la prueba de Scheffé, pues es demasiado restrictiva y las diferencias deben ser pequeñas, pues no han sido detectadas.

Finalmente, el desarrollo de la competencia Digital tiene diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de la mención TIC y los que cursan Arte, Audición y Lenguaje, Educación Inclusiva, Lengua Extranjera y Educación Musical; percibiéndose como una competencia más desarrollada en los estudiantes de la mención TIC. Este dato entra dentro de lo esperado, ya que en dicha mención la competencia digital es la base de la mayoría de las asignaturas que cursan los estudiantes.

Tabla 31. Comparativa entre Competencias y Menciones de Alumnos que conocen ApS. Prueba T

	Competencia	F	Sig.	Grupos		Dif. Medias (I-J)
				I	J	
1	Convivencia	2,735	0,015	TIC	Ed. Inclusiva	0,238
2	Trabajo en Equipo	3,082	0,007	Arte, Cultura, Visual y Plástica	Audición y Lenguaje	0,534
3	Innovación	2,788	0,013	---	---	*
4	Digital	5,982	0,000	TIC	Arte	0,908
				TIC	Audición y Lenguaje	0,476
				TIC	Educación Inclusiva	0,532
				TIC	Lengua Extranjera	0,521
				TIC	Educación Musical	0,473

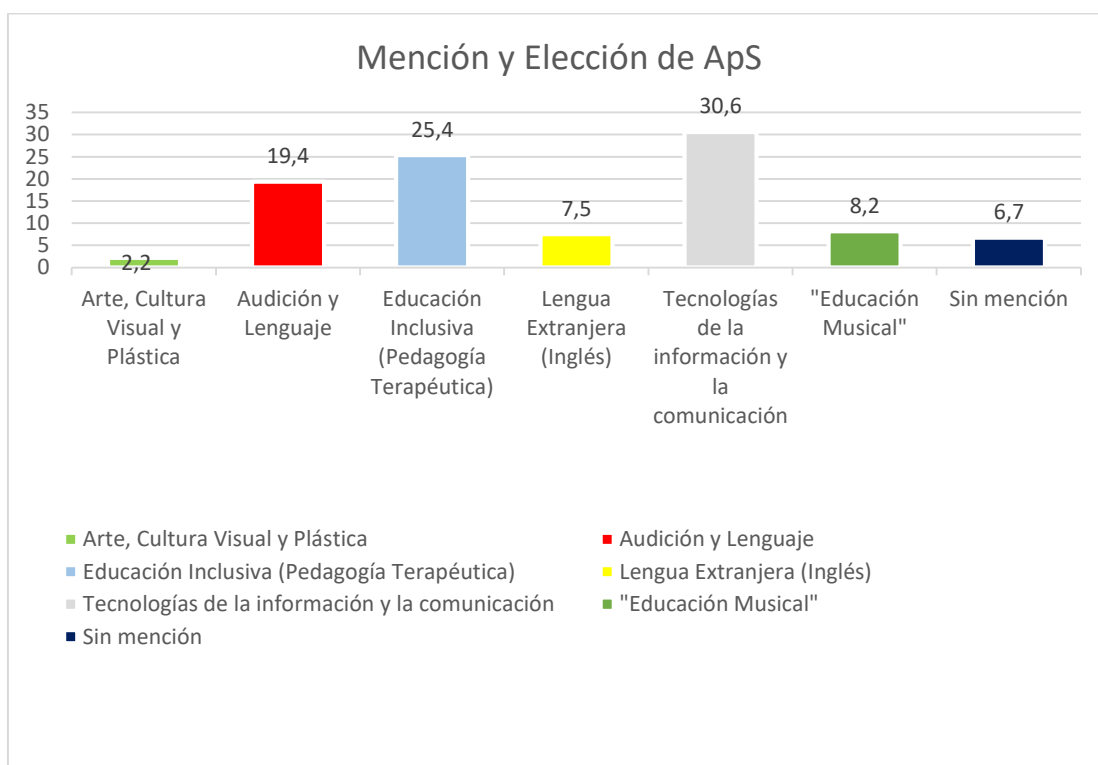
Fuente: Elaboración propia

* Las diferencias resultantes son muy pequeñas por lo que no arrojan datos significativos entre grupos.

6.4.5. O.5.- Determinar si influye la mención en la elección de realizar ApS o no.

En cuanto a la elección de ApS y la mención cursada, los datos muestran que las menciones donde predomina mayor número de estudiantes que realiza ApS son: Tecnologías de la Información y Comunicación, Educación Inclusiva y Audición y Lenguaje.

Gráfico 28. Mención y Elección de ApS



Fuente: Elaboración propia

6.4.6. O.6.- Detectar necesidades formativas para desarrollar un plan de formación efectivo en ApS y competencias profesionales a través del análisis de percepción de las competencias.

Al analizar los ítems que componen la **Competencia Intrapersonal**, se puede observar que el ítem predominante es el de “escucha con atención” seguido de “comprometido”, “responsabilidad” y “tenacidad” siendo el ítem de “ponerse en el lugar del otro” el menos valorado de la competencia intrapersonal. Lo que sin duda pone de

manifiesto la importancia de fomentar las habilidades sociales en los estudiantes para mejorar la competencia intrapersonal.

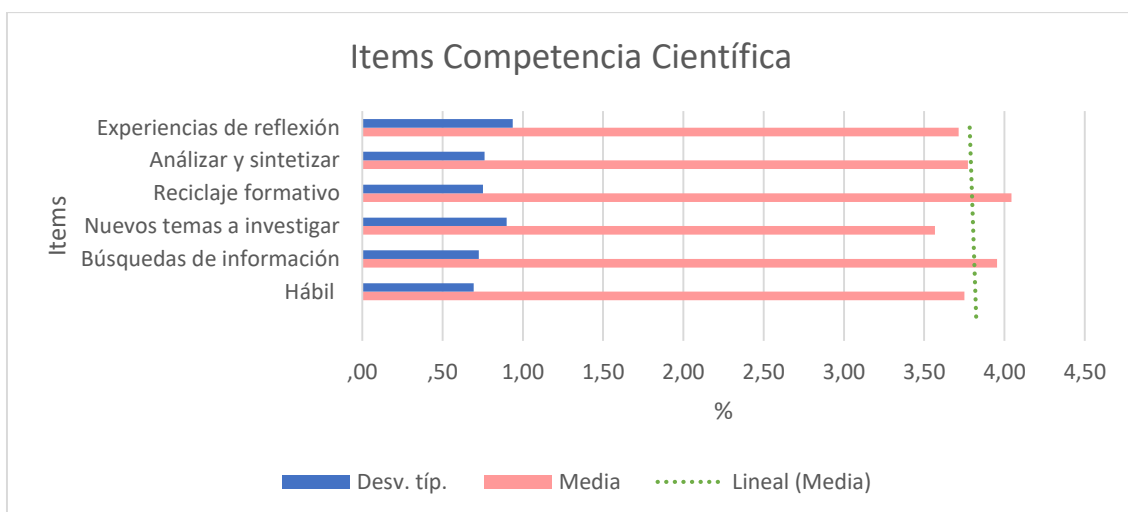
Gráfico 29. Análisis de la Competencia Intrapersonal



Fuente: Elaboración propia

Al analizar los ítems que componen la **Competencia Científica**, se puede observar que el ítem más valorado es el de “reciclaje formativo” seguido de “búsquedas de información”, “analizar y sintetizar” y “ser hábil” siendo el ítem de “nuevos temas a investigar” en el que menos desarrollo perciben los estudiantes.

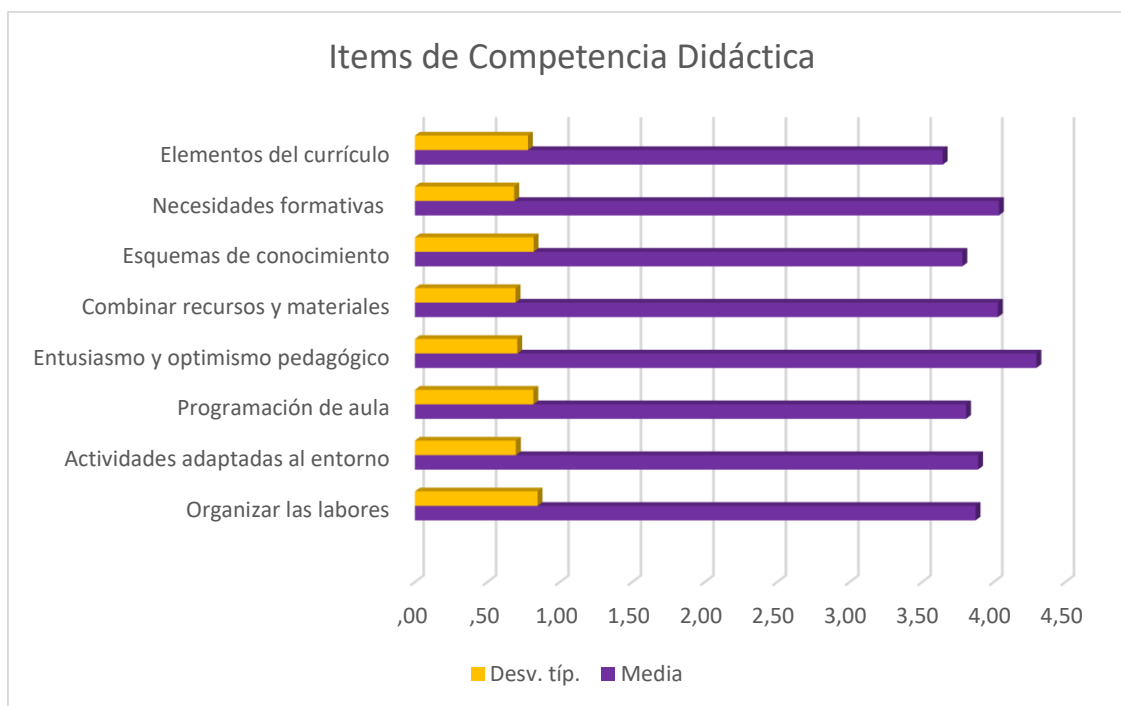
Gráfico 30. Análisis de la Competencia Científica



Fuente: Elaboración propia

Con respecto a los ítems que compone la **Competencia Didáctica**, se puede observar que el ítem más valorado es el de “entusiasmo y optimismo pedagógico” seguido de “necesidades formativas”, “combinar recursos y materiales” y “actividades adaptadas al entorno” siendo el ítem de “esquemas de conocimiento” en el que menos percepción de desarrollo sienten los estudiantes que tienen.

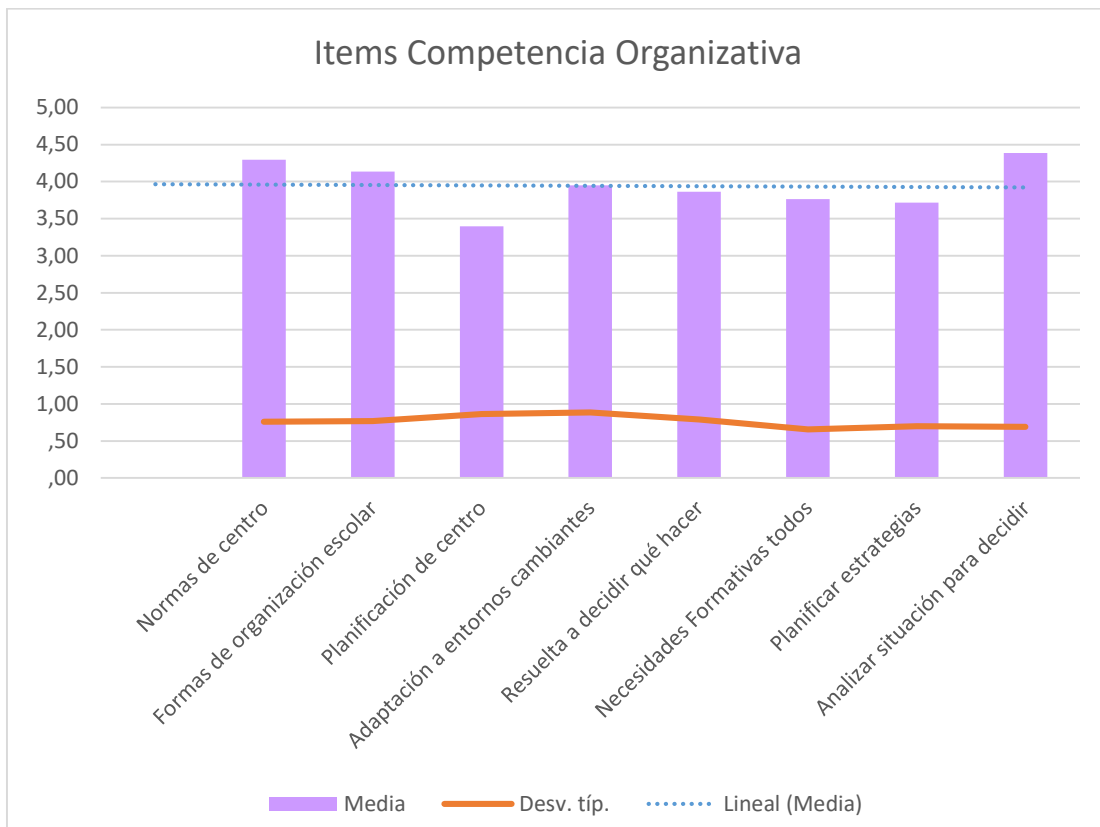
Gráfico 31. Análisis de la Competencia Científica



Fuente: Elaboración propia

Al analizar los ítems que compone la **Competencia Organizativa**, se puede observar que el ítem más valorado es el de “analizar situaciones para decidir” seguido de “normas de centro” y “formas de organización escolar” siendo el ítem de “planificación de centro” el que menos perciben como desarrollado.

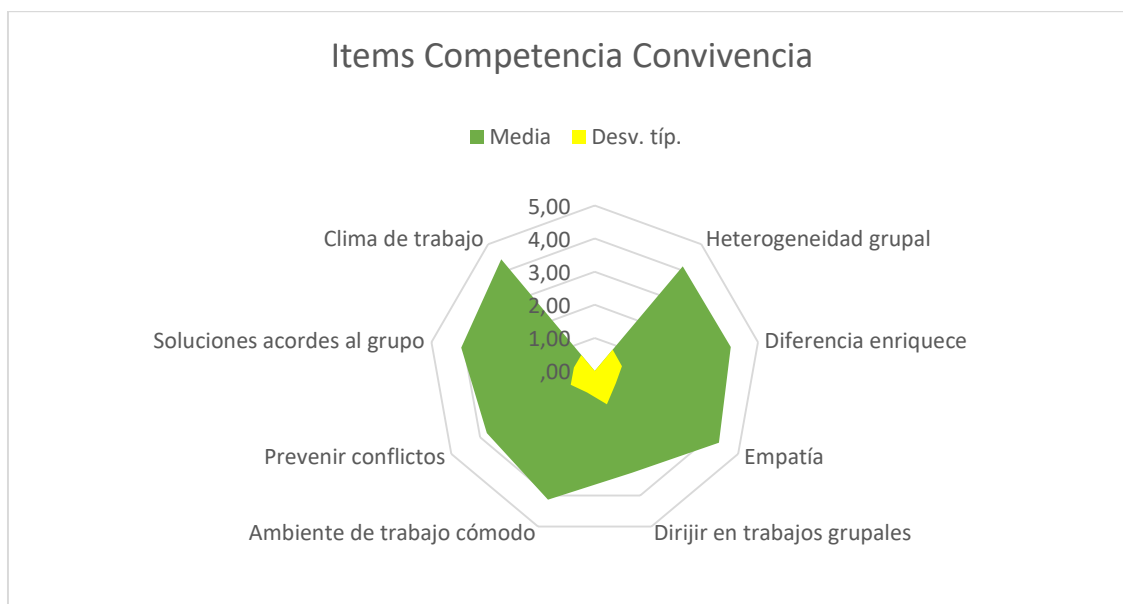
Gráfico 32. Análisis de la Competencia Organizativa



Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta los ítems que compone la **Competencia Convivencia**, se puede observar que el ítem más valorado es el de “clima de trabajo” seguido de “soluciones acordes al grupo” y “ambiente de trabajo cómodo” siendo el ítem de “dirigir en trabajos grupales” el que menos desarrollado sienten que tienen.

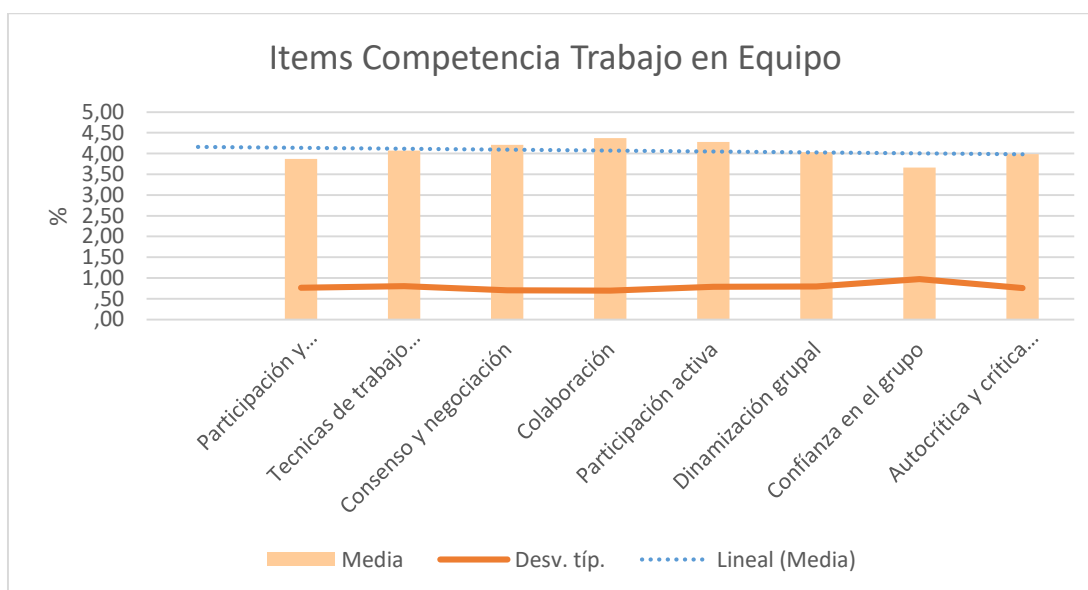
Gráfico 33. Análisis de la Competencia Convivencia



Fuente: Elaboración propia

Al analizar los ítems que compone la **Competencia Trabajo en Equipo** se puede observar que el ítem más valorado es el de “colaboración” seguido de “participación activa” y “consenso y negociación” siendo el ítem de “confianza en el grupo” en el que menos grado de desarrollo parecen tener los alumnos.

Gráfico 34. Análisis de la Competencia Trabajo en Equipo



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los ítems que compone la **Competencia Innovación** se puede observar que el ítem más necesario es el de “realidad social” seguido de “innovación en

el aula” e “innovación y adaptación a cambios” siendo el ítem de “diseño de planes de mejora” en el que menos percepción de desarrollo se percibe.

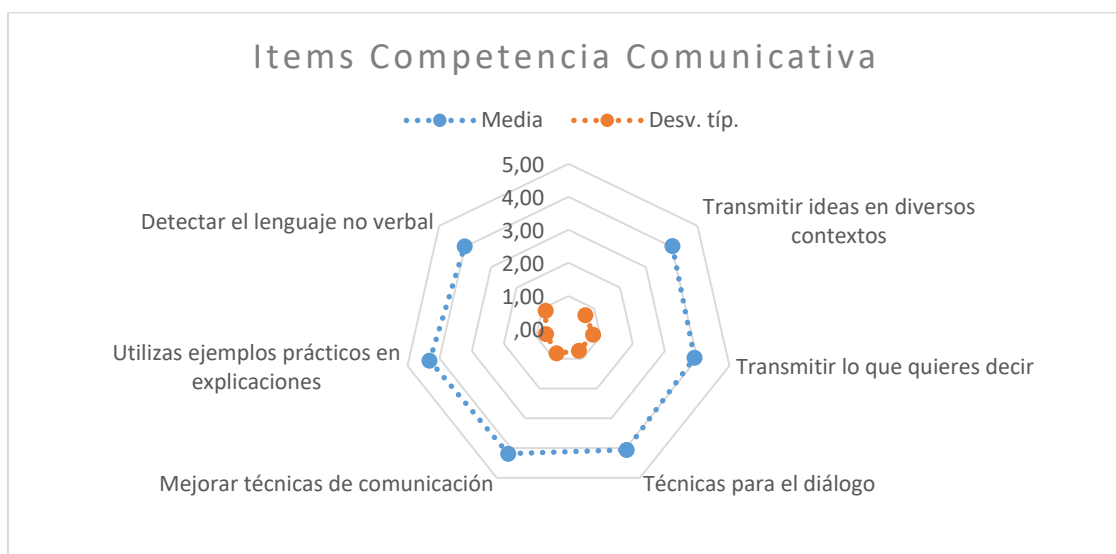
Gráfico 35. Análisis de la Competencia Innovación



Fuente: Elaboración propia

Al analizar los ítems que compone la **Competencia Comunicativa** se puede observar que el ítem más necesario es el de “utilizar ejemplos prácticos en explicaciones” seguido de “mejorar técnicas de comunicación” y “transmitir ideas en diversos contextos” siendo el ítem de “transmitir lo que quieres decir” el que menos percepción de desarrollo tienen los alumnos.

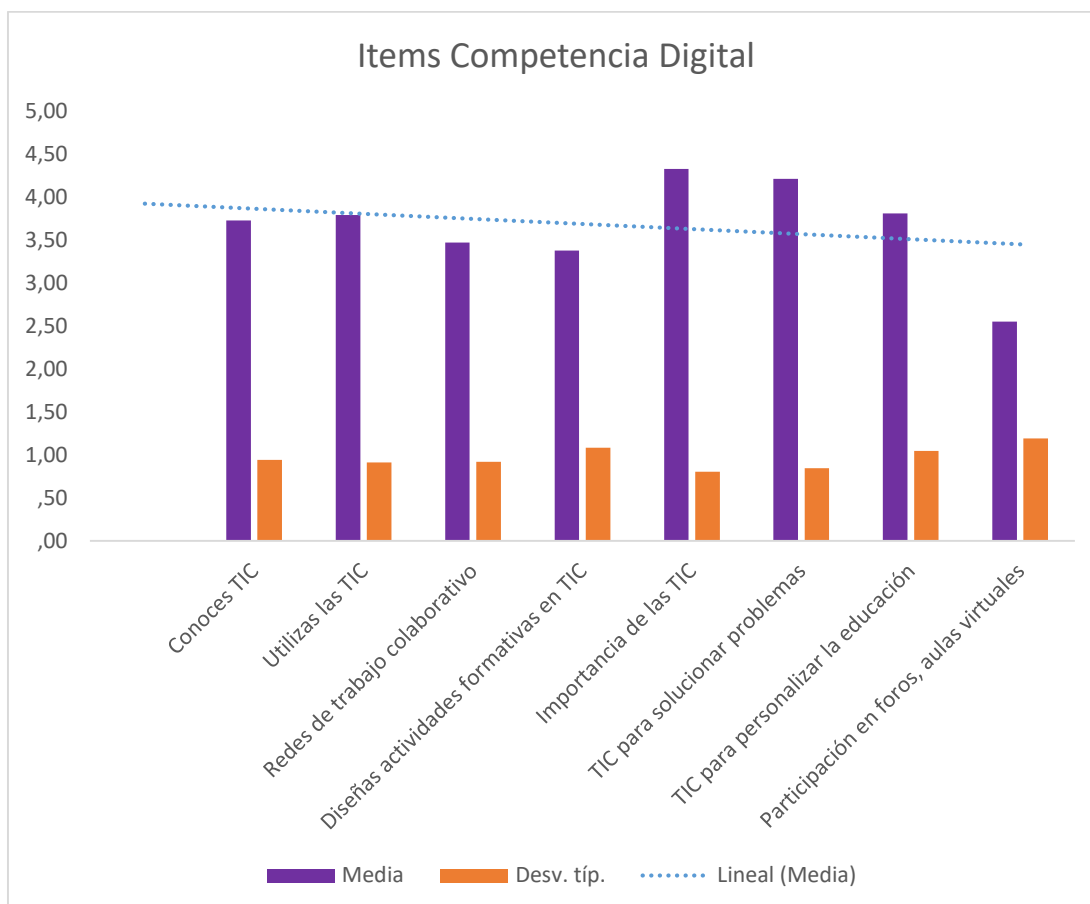
Gráfico 36. Análisis de la Competencia Comunicativa



Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta los ítems que compone la **Competencia Digital** se puede observar que el ítem más desarrollado es el de “importancia de las TIC” seguido de “TIC para solucionar problemas” y “TIC para personalizar la educación” siendo el ítem de “participación en foros y aulas virtuales” el que menos desarrollado perciben.

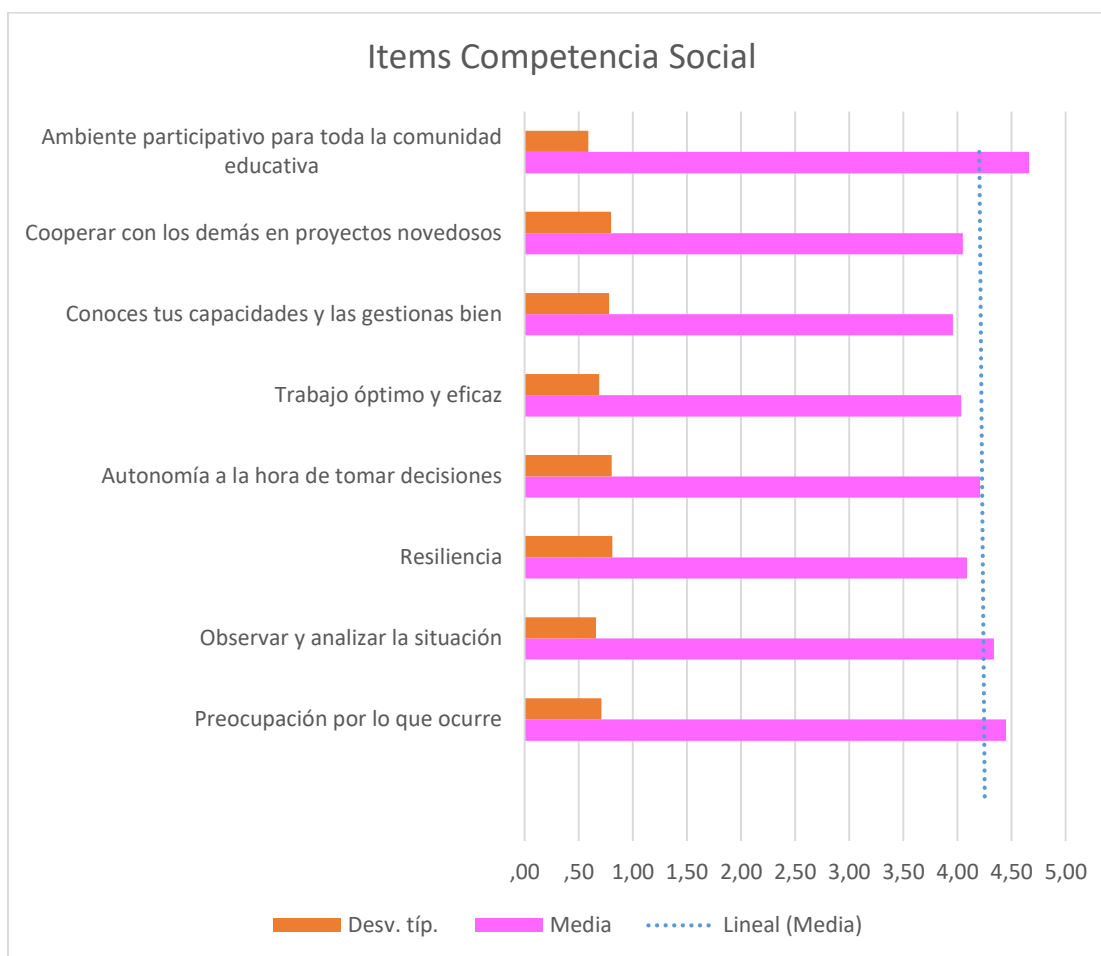
Gráfico 37. Análisis de la Competencia Digital



Fuente: Elaboración propia

Al analizar los ítems que compone la **Competencia Social** se puede observar que el ítem más desarrollado es el de “ambiente participativo para toda la comunidad” seguido de “preocupación por lo que ocurre” y “observar y analizar la situación” siendo el ítem de “conoces tus capacidades y las gestionas bien” el que menos desarrollado sienten los estudiantes.

Gráfico 38. Análisis de la Competencia Social



Fuente: Elaboración propia

Una vez analizados los datos y obtenidos los resultados pertinentes resulta conveniente indicar que es preciso tomarlos en consideración con el fin de crear una propuesta de innovación formativa basada en las necesidades reales de los estudiantes objeto de estudio. Por ello, la propuesta formativa irá encaminada a la formación de estudiantes en la metodología de ApS y competencias profesionales. Es prioritario asegurar en los planes de estudio universitarios la transferencia de conocimientos en cuanto a ambos constructos con el fin de garantizar un aprendizaje significativo del estudiante que fomente sus competencias profesionales para su futura labor docente.

Así, la propuesta se orientará a la mejora de las competencias que los datos han indicado un menor resultado y se propondrá una guía de implementación del ApS en su futuro rol como docente de centros educativos, atendiendo a todas y cada una de las fases de un proyecto de este tipo, respetando el significado de la misma metodología, los tiempos y ritmos de los protagonistas, así como asegurando una calidad formativa

de acorde a la mejora del plan de estudios. Por ello, de entre las alternativas formativas que se ofrecerán en la propuesta de innovación estarán la creación de curso de corta duración de ApS , una materia optativa de ApS y competencias profesionales, así como una guía de implementación que puede ser utilizada por el futuro docente a modo de manual a lo largo del proceso de implementación del proyecto de ApS en sus futuros centros de trabajo. El objetivo de la propuesta de innovación es completar un ciclo completo de edición, desarrollo y aplicación de experiencias de ApS. A través del curso de corta duración se forma a docentes y estudiantes de cualquier carrera profesional; a través de la asignatura del plan de estudios, se forma a futuros docentes en el diseño y desarrollo de experiencias de ApS en los centros educativos; y, finalmente, a través de la guía de aplicación de experiencias de ApS, se proporciona a los futuros docentes una gran herramienta de apoyo para aplicar en los centros educativos experiencias de ApS exitosas.

CAPÍTULO 7

ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

*“El secreto del cambio
es enfocar toda tu energía
no en la lucha contra lo viejo,
sino en la construcción de lo nuevo”
Sócrates*

Para realizar un análisis más exhaustivo de la percepción que los estudiantes tienen sobre las competencias profesionales y el uso de la metodología de ApS, se consideró conveniente la realización de una investigación cualitativa que permita obtener unos resultados más próximos a la realidad vivida por los estudiantes.

Así, se decidió añadir una parte cualitativa al cuestionario abierto para recoger las percepciones y valoraciones de todos los estudiantes de la muestra objeto de estudio y la realización de un Grupo Focal centrado únicamente en alumnos que habían llevado a cabo experiencias de ApS.

7.1. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO

El instrumento empleado para obtener la información relevante a los objetivos propuestos que se establecieron en el capítulo 5, consta de una parte de recogida de datos cualitativa, donde los estudiantes pueden plasmar sus percepciones sobre las preguntas que se indican.

Para el análisis de estos datos se ha llevado a cabo un análisis exhaustivo de las respuestas aportadas por todos los alumnos que participaron en esta fase. De la muestra de 803 alumnos a los que se les aplicó el cuestionario solo un 40% contestó a la parte cualitativa del instrumento, pese a las recomendaciones iniciales de la evaluadora, por ello, el análisis de esta parte del instrumento solo contempla las reflexiones realizadas por 321 estudiantes entre los cuales se encuentran aquellos que habían tenido experiencias previas de ApS y aquellos que manifestaron no haber tenido ningún contacto con la metodología.

A continuación, y como forma de mostrar en diferentes categorías las aportaciones realizadas a las diferentes preguntas, se ha creído conveniente agrupar las respuestas dadas a las mismas en dimensiones, con el objetivo de analizar los resultados de las mismas al mismo tiempo que se reflejan citas textuales de los estudiantes ante tales cuestiones.

Dimensión 1: Aprendizaje-Servicio y Competencias profesionales

Esta Dimensión se puede extraer a partir del Ítem 21 del cuestionario con el fin de comprobar si la realización de ApS mejora las habilidades y competencias profesionales. Así, al analizar las respuestas arrojadas a esta pregunta los estudiantes contemplan que la puesta en marcha del proyecto de ApS y sus situaciones adversas han contribuido a la mejora de habilidades y con respecto a su tolerancia a la frustración.

He mejorado las habilidades personales, ahora escucho más atento y pienso más en las situaciones que otros viven (...) (Cuestionario estudiante)

(...) Antes no me veía capaz de hacer actividades para personas con alguna dificultad, pensaba que si no querían hacerlas no sería capaz de hacer nada más con ellos, y no ha sido así, me he

dejado llevar por lo que me pedían y hemos hecho muchas cosas a pesar de que las que había fijado al principio no saliera. Creo que eso es un aprendizaje. (...)(Cuestionario estudiante)

Ahora soy mejor persona y me veo capaz de dirigir una clase y trabajar con otros compañeros. (Cuestionario estudiantes)

(...) Nunca me gustó trabajar en equipo porque siempre hacía más que el resto, pero esta experiencia me ha hecho entender que todos sumamos y somos necesarios. (Cuestionario estudiantes)

Las respuestas arrojadas evidencian la mejora hacia un aprendizaje autónomo a través de la resolución de problemas reales, sirviendo a su vez de apoyo a personas en situación de dependencia.

(...) Sí, incluso creo que estoy mejor formado que algunos docentes en el trato con niños. (Cuestionario Estudiante)

Yo no era consciente de ello, pero algunos de los niños con los que he trabajado me han dicho que le he ayudado mucho y que si no hubiera sido por mi ayuda no hubiera podido con todo. Ese agradecimiento fue lo mejor de mi experiencia (...) (Cuestionario Estudiante)

Así mismo, además de la percepción de mejorar sus competencias, los estudiantes han afirmado que les ha enseñado a tratar con personas, permitiendo así poner en funcionamiento sus habilidades y actitudes hacia la diversidad.

(...) Nunca pensé que podría trabajar con personas con algún tipo de discapacidad, para mí era un mundo. (Cuestionario Estudiante)

(...) Ahora sé que este trabajo no solo consiste en dar clase, sino que hay que enseñar lo que cada uno necesita y no somos iguales. (Cuestionario Estudiante)

Claro que han mejorado, es el único aprendizaje que me llevo, haber estado con personas tan especiales que me han hecho sentir única. ¡Qué gran experiencia! (Cuestionario Estudiante)

Sin duda, la valoración mayoritaria se centra en la importancia de un aprendizaje en la calle, la realidad que supera las aulas y permite abrir sus mentes más allá de un conocimiento puramente teórico.

(...) He aprendido más con esto que todo lo aprendido en mis clases durante estos 4 años. Tenía que ser obligatorio pasar por una experiencia así, tan real. (Cuestionario Estudiante)

Todo lo que viví en el Centro superó mis expectativas. (...) Trabajar con personas que lo dan todo sin esperar nada, ha sido impresionante. (Cuestionario Estudiante)

(...) Empecé sin saber qué era esto y con las prácticas he podido comprender que es mucho más que una clase de teoría o una programación, es aprender de otros. (...) Muy feliz con todo lo que he podido hacer. (Cuestionario Estudiante)

Además de la información general sobre cómo la metodología de ApS posibilita la mejora de competencias profesionales, el Ítem 22, pretende ofrecer información sobre el impacto que la metodología tiene en ciertas competencias profesionales según la percepción de los estudiantes. Así, una vez realizado el análisis de esta pregunta se puede asegurar que la respuesta mayoritaria situaba a la Competencia Intra e Interpersonal como aquella competencia de mejora por excelencia a través de la metodología de ApS. Seguida se sitúa la Competencia de Trabajo en Equipo, la Competencia Organizativa y de Gestión del Centro y la Competencia Social-Relacional.

Yo Supongo que la competencia Intrapersonal, porque yo he aprendido mucho a gestionar mis formas de hablar a los demás, mis maneras, incluso hasta algunos valores que han cambiado (Cuestionario Estudiante)

(...) Trabajo en Equipo porque siempre había sido un desastre y esta vez me lo he tomado en serio y mis compañeros me han ayudado a mejorar. (...) La Organizativa también ha cambiado, creo que ahora tengo más claro qué se necesita para trabajar con ellos, el día a día y lo que yo tengo que poner (Cuestionario Estudiante)

Para mí la Intra-Inter personal, a mí que siempre me ha costado mucho abrirme a los demás, con ellas era tan fácil...he cambiado mucho (Cuestionario Estudiante)

La Personal, a mí me asustaba trabajar con otras personas porque nunca aceptaban mis opiniones y con él ha sido muy fácil supongo que la edad ha ayudado. (...) Tenía muy claro cómo tenía que comportarme con él, incluso él me ha ayudado a ser mejor persona. (Cuestionario Estudiante)

Estas 4 competencias profesionales obtuvieron las mejores valoraciones para aquellos estudiantes que afirmaban haber participado en proyectos de ApS.

Dimensión 2: Aprendizaje-Servicio, su definición y fases

Esta dimensión fue diseñada para ofrecer evidencias sobre el conocimiento que los estudiantes tenían acerca de la metodología de Aprendizaje-Servicio, en concreto de su significado a través de las respuestas ofrecidas al Ítem 23. Así, en relación a las respuestas obtenidas en esta cuestión, los estudiantes explicaban el constructo como la prestación de una ayuda, que permite a quien lo realiza dar un servicio al mismo tiempo que aprender.

Supongo que es ayudar al necesitado (Cuestionario Estudiante)

ApS son unas prácticas para personas que necesitan más ayuda de lo normal (Cuestionario Estudiante)

Es aprender haciendo (Cuestionario Estudiante)

Ayudar al desvalido y aprender de lo que haces para él (Cuestionario Estudiante)

No lo tengo muy claro pero supongo que es ayudar a otros voluntariamente. (Cuestionario Estudiante)

Ayudar sin que te pidan ayuda (Cuestionario Estudiante)

Por ello, sitúan la finalidad del aprendizaje como la colaboración directa con otras personas mientras proporcionan un servicio

Es ayudar a otros mientras aprendes a trabajar en equipo fuera de clase. (Cuestionario Estudiantes)

Es como un voluntariado pero aprendes algo más. (Cuestionario Estudiante)

Ayudar a otros me ha ayudado a entender algunos casos analizados en clase, supongo que eso sería para mí ApS, aunque no lo tengo muy claro (Cuestionario Estudiante)

De este modo, el ApS es entendido como una herramienta para ayudar a la comunidad en la realización de diferentes tareas. No obstante, en la mayoría de los casos, no se comprende el alcance de la metodología y se alude a ella como una herramienta de uso puntual. En otros casos, los estudiantes no conocen su significado por lo que les resulta imposible ofrecer una definición del mismo.

No sé lo que es (Cuestionario Estudiante)

No puedo decir qué es porque es la primera vez que lo leo (Cuestionario Estudiante)

Es difícil de explicar pero supongo que es como ayudar al vecino cuando se estropea su grifo (Cuestionario Estudiante)

En cuanto a los resultados obtenidos en este ítem, resulta evidente que existen dificultades para obtener una definición sobre la metodología, por lo que no se percibe un conocimiento elevado de la misma, reflexión que se puede comprobar en las respuestas vertidas a lo largo de los próximos ítems, tal y como se reflejan en cada uno de ellos.

Así mismo, resultaba conveniente obtener información relevante en torno a la metodología y poder discriminar así qué partes de la misma eran comprendidas e interiorizadas por los estudiantes y cuáles no. Es por ello por lo que se decidió comprobar la percepción que tenían en cuanto a las fases de implementación de la metodología a través de las respuestas al Ítem 25 del cuestionario.

Las respuestas arrojadas en torno a las fases de los proyectos de ApS reflejaban el desconocimiento general de las mismas, haciendo únicamente referencia a instrumentos de recogida de información que sirviesen como métodos de evaluación del servicio realizado, tales como diario de campo y observaciones directas.

No sabía que había fases, supongo que como todo, presentarse, ayudar y hacer actividades que te indican para ayudar a otros (Cuestionario Estudiante)

No conozco fases (...) podrían ser la entrevista, el diario de campo (...) (Cuestionario Estudiante)

Las fases de una observación para luego ayudar a otros (Cuestionario Estudiante)

Creo que una fase era la de diseñar el proyecto en función de lo que necesitaran y luego modificarlo en función de los lugares, pero nunca se hacía así, porque era un poco en función de lo que ellos quisieran. (...) Al final las programaciones no sirven de mucho porque la realidad es otra. (Cuestionario Estudiante).

No obstante, la respuesta mayoritaria ha sido “desconocido”. Por lo que se manifiesta un claro desconocimiento en torno a las fases de la metodología de ApS. Sin duda, dato prioritario que refleja una clara necesidad formativa en los futuros docentes que será tomada en cuenta en la propuesta de innovación de la presente investigación.

Dimensión 3: Aprendizaje Servicio versus Voluntariado

Incluir este ítem 24 en el cuestionario se decidió con el fin de conocer si saben diferenciar dos conceptos que la literatura científica distingue y que son fácilmente confundibles por estudiantes.

Así, en cuanto a las respuestas obtenidas, es especialmente significativo cómo la mayoría de los alumnos que han respondido a esta cuestión marcan la diferencia entre voluntariado y ApS en torno a las necesidades específicas de los usuarios a los que se presta el servicio.

Es voluntariado ayudar a comer a un vagabundo mientras que encontrar comida en restaurantes para él es ApS (Cuestionario Estudiante)

Ayudar a alguien que tiene problemas con los estudios por que no llega es ApS mientras que ayudar a cuidar de un abuelo es voluntariado (Cuestionario Estudiante)

Además, haciendo un análisis más detallado del ítem se puede indicar que aquellos estudiantes que diferencian ApS de voluntariado de forma correcta, lo hacen relacionándolo únicamente con la ayuda a personas con diversidad funcional, mientras que las acciones de voluntariado serían ofrecidas a cualquier colectivo independientemente de la diversidad de sus necesidades.

ApS se hace para ayudar a personas con discapacidad mientras aprendemos a trabajar con ellas. Voluntariado no tiene nada que ver, se puede hacer con otras personas y fuera de clase (Cuestionario Estudiante)

ApS es una ayuda en el momento que necesiten y voluntariado son programas que pueden durar mucho tiempo y no tiene nada que ver la carrera ni tu formación (Cuestionario Estudiante)

Yo hice ApS y no lo tengo claro porque estuvimos ayudando en el Ifema 2 días y ahí acabó todo pero pensaba que eso era voluntariado y que ApS sería para niños con algún trastorno o problema (Cuestionario Estudiante)

No obstante, en algunos casos se hacen referencias a la relación con el currículum.

(...) Yo sé que ApS se relaciona con las clases y voluntariado no tiene que ver porque lo hago fuera de clases cuando quiero (Cuestionario Estudiante)

ApS está relacionado con mis clases y tiene una estructura mientras que voluntariado se hace fuera de clases (Cuestionario Estudiante)

Si bien, en otros casos, los estudiantes manifiestan una clara diferencia entre acciones de voluntariado, donde no existe vinculación alguna con el currículo, y acciones del servicio realizado en un proyecto de ApS donde aprendes contenidos curriculares al mismo tiempo que prestas el servicio.

ApS es para trabajar con gente de necesidades, tú en un voluntariado sin la carrera no deberías trabajar con personas así, solo con preparación y para eso está el ApS para enseñarte en clase y luego llevarlo a la práctica (Cuestionario Estudiante)

En ApS aprendes a programar según lo que te han explicado en clase, pero en voluntariado da igual que seas pintor o maestro, ayudas y ya está (Cuestionario Estudiante)

El voluntariado es para todo el mundo y ApS tiene algo que ver con tus clases con las especialidades que cursas (Cuestionario Estudiante)

Con ApS aprendes a trabajar con algunas personas y en voluntariado solo ayudas a otros pero no tiene nada que ver con lo que estudias (Cuestionario Estudiante)

No se la diferencia, pero tengo claro que ApS tiene que ver con la carrera y el voluntariado depende, porque podría hacer cosas que no tienen que ver con mis estudios y ayudar así a los demás (...) La verdad es que he aprendido mucho en ApS de lo que hacemos y cuando hice voluntariado con personas mayores también ahí, nadie me enseñó cómo tenía que hacerlo, yo iba a cubrir unas horas de acompañamiento (Cuestionario Estudiante)

ApS es sólo para lo que necesiten personas que no pueden vivir solas como las personas con algún tipo de discapacidad, y para ello, nosotros en clase estudiamos cómo intervenir. Un voluntariado no tiene ninguna formación y no creo que sea para ayudar a estas personas (Cuestionario Estudiante)

Es necesario señalar que una parte representativa de los estudiantes que respondieron a la cuestión, manifestaba su desconocimiento ante la diferencia entre ambos, mientras otros conocían a fondo el significado.

Dimensión 4: ApS y Aprendizaje práctico

Este Ítem 26, fue incluido con el fin de detectar posibles mejoras en el perfil profesional de docentes en cuanto a su desarrollo competencial. Por ello, se les preguntó directamente a los estudiantes sobre su percepción respecto a la mejora de sus competencias profesionales sin acotar intencionalmente la diversidad de respuestas. No obstante, las respuestas arrojadas giran en torno a diferentes categorías extraídas de sus respuestas.

Se necesita realizar más actividades que mejoren las competencias como el ApS (Cuestionario Estudiantes)

No sirve de nada hacer ApS si no podemos pensar nosotros qué hacer con aquellos que necesitan ayuda (Cuestionario Estudiantes)

Nos hablan de necesidades pero yo he dicho alguna que he visto y no me han dejado hacer nada para mejorarlo, no lo entiendo, se supone que eso es ApS (Cuestionario Estudiante)

Se hace poco ApS, en mi caso lo hicimos solo 5 chicas de clase y así no se puede aprender, al final parecía un voluntariado porque la profesora en clase apenas decía nada, era como un trabajo extra o para subir nota (Cuestionario Estudiantes)

Yo pienso que si se hicieran más prácticas así se aprendería mejor. Aprender mientras se hacen cosas siempre es mejor (Cuestionario Estudiantes)

Yo creo que los profesores deberían ayudar más en la parte práctica, hacer más trabajos como ApS y menos teoría así aprenderíamos más competencias (Cuestionario Estudiante)

De estas reflexiones se deriva que los estudiantes consideran que la calidad docente mejoraría si los profesores centraran más sus prácticas diarias en torno a la adquisición de habilidades, mejora de capacidades y desarrollo de competencias profesionales. Los estudiantes reclaman mayor protagonismo y que el contexto de aula no sea el lugar único de aprendizaje.

Así mismo, los estudiantes perciben una mayor optimización del aprendizaje en función de los conocimientos adquiridos en las temáticas, lo que relacionan directamente con las competencias que le son propias a cada asignatura. Así, resulta inquietante conocer que para algunos de los estudiantes, el significado de aprendizaje está únicamente relacionado con el nivel conceptual del mismo.

No obstante, la mayoría de los estudiantes que respondieron a esta cuestión, manifiestan la necesidad de adaptar la educación a una época donde las TIC pueden ofrecer muchos beneficios al proceso de Enseñanza-Aprendizaje pero, para ello, consideran esencial que los docentes tengan un conocimiento más preciso de las mismas, con el fin de que puedan ser formadores de un alumnado que demanda más aplicación TIC en las aulas. En relación a la incorporación de las Tecnologías de la información y de la Comunicación, muchos de los estudiantes, hacen especial mención a la necesidad de conocer estrategias para la innovación educativa, indicando que su uso posibilita la participación de todos los agentes sociales, lo que fomenta una educación para la diversidad. Así mismo, consideran que la utilización de la metodología de ApS no solo permite mejorar las competencias profesionales sino que brinda la oportunidad de hacer frente a situaciones complejas desde la convicción de que es posible lograr el éxito.

En cuanto a las conclusiones que se derivan de los datos obtenidos en las preguntas abiertas del cuestionario, se puede indicar cómo los estudiantes manifiestan una clara necesidad de recibir modelos competenciales adecuados a las realidades profesionales en las que se verían inmersos. Se detecta una falta de conocimiento en cuanto al tema objeto de estudio, que debe ser solucionado a través de una correcta formación. Además, se detecta falta de conocimiento en cuanto a herramientas o recursos que faciliten su futura labor profesional, por lo que se espera del equipo docente un mayor compromiso con la innovación educativa y las herramientas digitales.

7.2. ANÁLISIS DEL GRUPO FOCAL

La validación por expertos a la que se sometió el instrumento base para realizar el grupo focal, resultó óptima y se introdujeron todas las aportaciones realizadas por los mismos con el fin de conseguir dotar de la mayor objetividad posible al instrumento de recogida de información.

En la aplicación de este grupo focal, todos los integrantes pudieron exponer su percepción e intereses sobre la pregunta base, generando así un conocimiento más exhaustivo de las experiencias.

El número de estudiantes que participa en esta técnica, fue de 30 alumnas, todas ellas estudiantes que afirman haber realizado experiencias de ApS. Para la realización del mismo, la evaluadora explicó la técnica a los destinatarios y les indicó que tenían un tiempo máximo de 2 horas de duración para ir dando respuesta a las cuestiones planteadas de forma libre y personal. Para convocar a los estudiantes, se envió un email informativo a la lista de distribución del equipo de ApS de la UAM con el fin de convocar a aquellos estudiantes de Magisterio que habiendo cursado alguna asignatura con la metodología de ApS quisieran participar en la investigación.

Se ofreció a los estudiantes que quisieran participar en la investigación, la posibilidad de compartir en gran grupo las reflexiones pertinentes en base a la realización del servicio que habían llevado a cabo. En el momento de la aplicación del instrumento se percibió al grupo de alumnos motivados en el desarrollo de sus prácticas de ApS en los Centros.

A lo largo de la realización del Grupo Focal, se recogieron diferentes percepciones del alumnado sobre su participación en los proyectos de ApS en diferentes contextos. Las respuestas arrojan información relevante sobre dimensiones de mejora. Así, la información recogida antes las diferentes cuestiones se ha realizado en torno a las siguientes dimensiones:

Dimensión 5: Servicios en proyectos de ApS

Para conocer la percepción que los estudiantes tenían acerca del servicio realizado en las Entidades Sociales, se inicia el Grupo Focal preguntándoles acerca del mismo.

Para ello, se les pregunta sobre las acciones realizadas en el servicio, de las que algunos casos señalan la existencia de mucha observación y poca intervención directa. Por lo que reclaman funciones y tareas específicas del proyecto de ApS y una mayor formación por parte de las Entidades Sociales.

Los estudiantes señalan las tareas que realizan:

(...) En mi caso ayudar a niños que no tienen las mismas facilidades que otros niños cualquiera pudieran tener. (...) Por ejemplo, un día normal, llegamos las madres dejan a los niños en el punto de encuentro y a partir de ahí parque, darles la comida y dejarlos en el mismo punto al final del día (Estudiante Grupo Focal)

(...) Es una mezcla entre babysitter y monitor de ocio y tiempo libre.(...) (Estudiante Grupo Focal)

En algunos casos se muestran críticos porque la realidad con la que se encuentran es muy diferente a lo que se había planificado previamente:

(...) Nosotras vamos los lunes y miércoles y hacemos parecido, el problema es que no hay niños, solo queda un niño, entonces los lunes nos juntamos 4 estudiantes que quieren hacer el servicio con un único niño durante todas las horas. (...) Siento que no sé que hago allí, no encuentro sentido a mi participación (Estudiante Grupo Focal)

(...) Nuestro servicio era de respiro para las madres y como ellas se pueden hacer cargo, no somos útiles para el servicio propuesto (Estudiante Grupo Focal)

Estas transcripciones reflejan que los estudiantes perciben que las tareas que realizan no cubren las necesidades para las que fue diseñado el proyecto de ApS. Valoran el poder realizar actividades, pero sitúan las mismas como únicamente

acompañamiento en actividades de Ocio y Tiempo Libre, de cuidadores, de ayuda y entretenimiento...

En cuanto a los destinatarios y ámbitos de servicio señalan que

(...)En nuestro caso que hemos realizado el servicio con inmigrantes, creemos que contribuye a una mejor formación para nuestro futuro profesional, pero cuando los niños con los que estamos necesitan realmente la ayuda acuden a la profesora de español y es la que interviene, a nosotras no nos dejan enseñar porque tampoco sabemos cómo enseñar un idioma. Son personas que no saben escribir ni en su idioma, nosotros solo estamos de espectadoras y no de enseñanza. Es verdad que al final podemos hacer un pequeño debate. Aunque creemos que puede contribuir a mejorar las competencias de la carrera que hacemos (Estudiante Grupo Focal)

(...) Es cierto que aprendes pero no hemos recibido ningún tipo de formación de parte de las Entidades Sociales, de los Centros, no hay formación ni información alguna (Estudiante Grupo Focal)

(...)En mi caso, estamos con niños, pero solamente hacemos acompañamiento y jugamos, no te da formación (Estudiante Grupo Focal)

(...) Yo solo les he sacado al parque a estos niños y he jugado con ellos, darles cariño (...)(Estudiante Grupo Focal)

Estas transcripciones reflejan cierto descontento entre algunos de los estudiantes participantes en el grupo focal con la formación específica por parte de las Entidades Sociales. Por ello, en la propuesta de innovación se recogen medidas específicas para asegurar una correcta formación por parte de las Entidades, una adecuada actuación por parte de las mismas ante las funciones de los estudiantes y un correcto seguimiento del servicio para poder detectar este tipo de situaciones cuanto antes y poder mejorarlas, además de evitarlas en las Entidades Sociales.

Dimensión 6: ApS, vinculación con el currículo e Institucionalización Universitaria

Los estudiantes señalan que hay vinculación con el currículo aunque manifiestan que se podría mejorar el nexo de unión entre ambos, pues aunque saben que se conecta con las competencias transversales de sus carreras, consideran que en ocasiones limita sus acciones a una mayoría observación y escasa intervención con los usuarios.

(...)Es verdad que al observarles estás aprendiendo de ellos y esto se relaciona con la asignatura de Desarrollo Cognitivo y además lo pones en marcha observando si existen dificultades de desarrollo (Estudiante Grupo Focal)

(...) Claro, es lo que yo diría, más que formarnos en mi carrera, no me enseñan en mi carrera solo para mi persona, nada de conocimientos de la carrera porque lo que realmente hacemos es entretenerles (Estudiante Grupo Focal)

Yo me he dado cuenta de todo lo que he aprendido, la vinculación entre aprendizaje de clase y todo lo que he aprendido con ApS (Estudiante Grupo Focal)

Yo por ejemplo, a partir de este ApS he aprendido mucho más que los 2 años de clase que me han contado toda la teoría, pero creo que debería poder haberme planteado esta cuestión antes, para saber si sirvo o no sirvo para ello. Y me parece que dejarlo todo a unas prácticas finales es muy negativo para nosotros, por eso, por mi parte valoro este ApS aunque falte formación básica (Estudiante Grupo Focal)

Lo que he aprendido en la carrera y lo que he realizado ha conectado pero no mucho, pienso que se ha conectado más por la especialidad de magisterio que por los propios proyectos de ApS (Estudiante Grupo Focal)

Yo creo que ese no es problema del ApS sino de los Planes de Estudio, yo estoy convencida que el ApS aporta toda la parte práctica pero el Plan de Estudios no permite utilizarlo mucho (Estudiante Grupo Focal)

Los estudiantes manifiestan que es conveniente promover el ApS en la Universidad y a la vez sugieren alguna propuesta para mejorar las experiencias tales como mayor difusión y vinculación con el currículo.

Esta cuestión refleja un cierto descontento hacia la promoción de este tipo de metodologías y la implementación en la Universidad. Este descontento sigue la línea de investigaciones recientes, donde se indica que el proceso de implementación de ApS en la universidad es un proceso lento.

(...) Yo creo que sí, aunque en otras universidades lo tienen como obligatorio porque algunas compañeras con las que he realizado el servicio nos contaban su experiencia y pese a la obligatoriedad era mejor, lo tenían en 2º como asignatura obligatoria (Estudiante Grupo Focal)

(...) en particular en esta carrera, ese contacto humano, el contacto con ellos también es importante y enseña y eso debería ofrecerlo la universidad (Estudiante Grupo Focal)

(...)Yo es que creo que también se debería hacer un mayor esfuerzo por parte de la universidad para implicar a otras personas, pero no creo que lo mejor es que fuera obligatorio pues pienso que si no te gusta puede ser un error. Quizás antes habría que buscar el cómo difundirlo (Estudiante Grupo Focal)

(...) Yo pienso que tendría que estar mejor planificado porque no veo que el servicio esté bien unido a los aprendizajes del aula, falta algo (Estudiante Grupo Focal)

(...) Yo hasta día de hoy no conocía que era ApS y a las personas que se lo cuento tampoco lo conocen, pues quizás se necesite explicar esto primero a todos. No se sabe muy bien de qué va esto (...) (Estudiante Grupo Focal)

Dimensión 7: Formación en ApS

Los estudiantes reflejan que les falta más formación específica en el proyecto en el que participan. Manifiestan como la difusión de ApS resulta algo escasa, se demanda una mayor promoción a nivel institucional de la metodología.

Además señalan que sería conveniente ampliar la formación con una formación básica en habilidades sociales y de estrategias de prevención de conflictos, que les permitan adaptarse a entornos cambiantes de forma empática, tal y como demandan los ámbitos donde han desarrollado sus servicios.

(...)Yo por ejemplo, he realizado el servicio de ApS en 2 centros diferentes, pero en el último, he estado con niños de educación infantil y nadie me ha ayudado a poder manejar la situación, no me han ofrecido ninguna herramienta para trabajar con ellos y además mi titulación no nos forma para esas edades (Estudiante Grupo Focal)

Yo en mi caso, estoy perdida, estoy con un niño que parece que tiene algún trastorno del lenguaje, pero no nos han dicho nada. (...) yo estoy intentando enseñarle a leer y escribir y creo que tiene dislexia pero tampoco sé cómo debería trabajar con él, confunde las letras, la d con la b...y me he sentido inútil al no poder ayudarlo, estaba perdida (Estudiante Grupo Focal)

Yo tengo a un niño con discapacidad, me dijeron que era de necesidades educativas especiales y no me dijeron nada más, ni qué tenía que hacer con él, solo que me las apañara como pudiera (Estudiante Grupo Focal)

Yo nunca he realizado prácticas de este tipo porque estoy todavía en 3º y no sé cómo solucionar estos problemas, ni tengo apoyo de ningún tutor, ni me han enseñado técnicas para saber resolver estas cuestiones o por lo menos no pasarlo tan mal cuando ocurren (Estudiante Grupo Focal)

En algunos casos yo tengo una hora de conversación con chicos inmigrantes que no saben ni decir hola en su idioma, pero nos han dicho que tenemos que tener una hora de conversación, y yo no sabía ni qué hacer, así que empecé a decirle colores para que los repitiera pero me sentí fatal (Estudiante Grupo Focal)

Yo lo que creo es que si nadie nos dice qué les pasa, ni qué podemos hacer ni nos dejan hacer alguna actividad que nosotros veamos, es muy difícil poder aprender así (Estudiante Grupo Focal)

Los estudiantes reflejan que no conocen suficientemente metodología ni las propias fases de un proyecto de ApS. Este análisis del grupo focal coincide con el análisis cualitativo extraído de las preguntas abiertas del cuestionario aplicado a la muestra de estudio de la investigación. Aunque han recibido formación en este ámbito, solicitan más formación y más específica.

(...) La formación es necesaria porque es lo que lo diferencia de otras acciones, no entiendo por qué cuesta tanto, dar más formación en ello. Sin la formación cualquier persona puede hacer lo que yo hago, pero con la formación yo podría ayudarles de verdad, no solamente jugar con ellos. No existe un impacto, solo juega y ante su realidad y las vidas tan complicadas que tienen yo querría ayudarles de verdad y para ello necesito la formación (Estudiante Grupo Focal)

Yo tuve que hacer una formación previa de ApS antes de esta asignatura y del servicio para entender qué era y ahora me doy cuenta que sin ella me hubiera encontrado igual que el resto de mis compañeros. (...) Hay que tener claro la diferencia entre ApS y voluntariado y en los mismos centros de ApS lo confunden continuamente, nos llaman voluntarios. Falta formación, te faltan conocimientos de lo que significa ApS, las fases (...) (Estudiante Grupo Focal)

(...) Es nuestro primer año, no hemos tenido contacto previo y en las asignaturas no se ha profundizado mucho en esta metodología, por lo que es raro (...) (Estudiante Grupo Focal)

Si bien reconocen que la formación previa ha existido en las clases desde las que se han lanzado los proyectos:

Yo no sabría decir qué es ApS, ni fases, pese a que nos contaron en 3 clases que era, pero no me ha quedado claro (Estudiante Grupo Focal)

Además, señalan que necesitarían una formación más específica sobre el colectivo con el que van a trabajar en cada proyecto ya que en la mayoría de los casos no saben distinguir las necesidades de usuarios, la propia diversidad, la tipología de sus comportamientos, lo que hace que no sepan cómo enfrentarse a cada situación.

Al principio sí que tuvimos 3 días de formación, y nos explicaron lo que era un refugiado, lo que le ocurría para llegar a serlo, necesidades específicas, cómo comportarnos con ellos, pero no nos dieron técnicas ni recursos para trabajar con ellos (Estudiante Grupo Focal)

Yo creo que se necesitaría un curso previo al ApS, que lo impartieran también especialistas en los colectivos, personal de los Centros que explique que se busca, que se pretende. Porque

aunque vinieron algunos a explicar algunos proyectos, únicamente fundamentaron el proyecto en general pero no tareas, ni si vas a intervenir, ni cuál es tu trabajo (Estudiante Grupo Focal)

Yo por ejemplo pienso que la coordinadora del proyecto podría habernos explicado la situación previa de cada niño, lo que cada uno necesita y cómo trabajar con ellos. Porque yo hay muchas cuestiones que desconozco. (...) Lo más importante no puede ser que exista un voluntario por niño aunque no haga nada (Estudiante Grupo Focal)

En referencia a esta cuestión, el alumnado ha manifestado la necesidad de que exista una explicación más detallada de cada proyecto, donde se pueda explicar en profundidad lo que cada uno constituye y lo que su realización supone para ellos. Aunque esta formación se les ha dado, ellos solicitan que sea más profunda y duradera, quedando más claros los aspectos importantes del Servicio.

Algunos señalan no conocer los protocolos de actuación ante diferentes acciones, sobre todo en situaciones graves donde se han sentido solos y manifiestan que no saben cómo manejar estas situaciones. Este grupo de alumnos coincide en afirmar cómo el hecho de empoderarlos y ofrecerles excesiva autonomía desde el punto inicial del proyecto ha supuesto para ellos una excesiva responsabilidad no compartida, un sentimiento de soledad y frustración notable en un contexto desconocido y sin las herramientas adecuadas para gestionar las posibles situaciones que acontecieran.

Yo pienso que nos tratan en ocasiones como si hubiéramos estado ahí siempre, y no es así, de hecho acabábamos de aterrizar y nos perjudica porque no tenemos ni idea de nada. Necesitamos que se paren a explicar qué quieren de nosotros y a que nos escuchen también (Estudiante Grupo Focal)

En mi caso, tengo a una niña con una discapacidad y nos dijeron el primer día que se podía caer, que incluso le pudieran dar ataques epilépticos y no se nos dio más información relevante. No nos dijeron la enfermedad que padecía ni qué le pasa, ni cómo actuar, estamos solos con ellos y no tenemos información sobre qué hacer, protocolos, etc (Estudiante Grupo Focal)

En definitiva, los estudiantes señalan que es necesario una formación específica de ApS y los colectivos con los que se va a intervenir con el fin de conocer de forma previa al servicio las tareas específicas de lo que se va a hacer, funciones, habilidades, destrezas, etc... Del mismo modo, demandan un mayor apoyo y más intervención por parte de la institución universitaria como nexo de unión entre entidades y contexto educativo y demandan una explicación más detallada y exhaustiva por parte de los coordinadores del proyecto de las Entidades Sociales.

Yo creo que es básico tener una formación previa en habilidades sociales y resolución de conflictos para conseguir que podamos resolver según qué situaciones de una forma más útil porque así es como si no hiciéramos nada (Estudiante Grupo Focal)

Por ello, señalan como prioritario una formación en prevención de conflictos, en mejora de las dificultades de usuarios, en la adquisición de habilidades sociales y sobre todo en la propia metodología de acción, donde conocer la realidad individual de cada usuario resulta indispensable como respuesta a sus necesidades.

Los estudiantes señalan que la idea inicial que tenían con respecto a la formación en ApS contemplaba el aprendizaje de recursos y estrategias para empoderarse y poder ayudar a otras personas en las necesidades reales detectadas. Sin embargo, el servicio les ha demostrado las carencias en cuanto a recursos y metodologías necesarias para trabajar con según el colectivo, así como las necesidades de mejora pertinentes.

Dimensión 8: Entidades Sociales y ApS

Aunque existe libertad de elección en cuanto a horarios y días, los estudiantes afirman que en algún proyecto en concreto, la realidad no coincide con lo que inicialmente se había planificado.

(...) En nuestro caso nos dieron libertad y flexibilidad en cuanto a horas y días para adaptarlo a nuestras necesidades y considero que es suficiente (Estudiante Grupo Focal)

(...) Yo por ejemplo, pienso que como está planteado y la organización falla, porque por ejemplo hay dos grupos que colapsan el servicio y su organización, seremos 15 personas en cada uno de los grupos y se supone que damos el servicio los 2 grupos al mismo tiempo. Está demasiado masificado, al final son 70 horas y eso hace que no se puedan terminar nunca, son demasiadas horas sin dar respuesta a una necesidad más allá que acompañamiento (Estudiante Grupo Focal)

(...) En nuestro caso, ocurre lo contrario, falta gente, somos muy pocos (Estudiante Grupo Focal)

Las reflexiones de los estudiantes evidencian que la coordinación debe mejorar en la Entidad Social y reclaman que se les permita proponer actividades y se tengan en cuenta sus propuestas:

(...) Estar metidos en una única sala de 11:30 a 17:30 con los niños muy pequeña porque hacía mal tiempo, estar así con los niños fue una locura, estaban alterados y creo que en ese caso debería haber otros medios y recursos para buscar otras soluciones o que nos dejen a nosotros proponer porque encima les sacan los mismos juguetes de toda la vida y no dejan proponer cosas nuevas. Así, es muy difícil (...) (Estudiante Grupo Focal)

Los estudiantes indican que en general existe contacto, pero la relación se limita a concretar citas, número de asistentes y tareas. Se utiliza el email o el WhatsApp para solventar los problemas que puedan ocurrir.

En nuestro grupo conozco a una mentora que se supone es la que nos dice qué tenemos que hacer. Para comunicarnos tenemos un grupo de washap por donde nos comunicamos pero solamente nos pregunta cuándo podemos asistir y quedamos (Estudiante Grupo Focal)

En nuestro caso, la Figura de referencia es la directora del centro, tenemos un grupo de washap y solo nos habla los domingos para decirnos cuantos niños hay y a cuantos voluntarios necesita para el programa, pero no hemos vuelto a saber de ella (Estudiante Grupo Focal)

En mi caso nos comunicamos por email en el caso de tener algún problema (Estudiante Grupo Focal)

Estas reflexiones indican que la comunicación entre ambos es mejorable, y cómo el canal más habitual que se utiliza como recurso para la distribución y coordinación entre los asistentes es el WhatsApp o el email ante alguna dificultad ocasional.

Estos datos reflejan cierto descontento por parte de los estudiantes en la coordinación y gestión del proyecto en las Entidades Sociales, lo que unido a las cuestiones anteriores como la necesidad de mayor formación específica y el escaso papel protagonista que se le ofrece a los estudiantes, puede ocasionar problemas en la motivación hacia el mismo. Sin duda, dato que debe ser contemplado para la propuesta de innovación.

Así mismo, desde el punto de vista de los estudiantes, se manifiesta que podría hacerse más trabajo en red, pues existen pocos canales de comunicación entre las instituciones y estudiantes.

Nosotras tuvimos una reunión inicial con el tutor-coordinador del proyecto para saber cómo funciona, pero me gustaría conocer otras experiencias que se pudieran hacer desde asignaturas similares en nuestro Plan de Estudios porque ni si quiera sabemos en cuáles se hace y en cuáles no hasta no estar cursándolas. Si tuviéramos esta información previa podríamos elegir también los colectivos concretos (Estudiante Grupo Focal)

Si no conozco lo que se hace y qué puedo hacer, no puedo participar en ello (Estudiante Grupo Focal)

Estos estudiantes indican que existe una sesión final donde evaluar de forma conjunta el servicio. Por ello, indican que les gustaría participar en sesiones de reflexión conjunta con el resto de compañeros que intervienen en otras realidades y contextos diferentes con el fin de conocer el mayor número de sectores posibles.

Así, se puede observar la necesidad de trabajar en potenciar un trabajo en red entre todos los participantes de un mismo proyecto, proyectos de la misma tipología y materias diferentes desde las que se potencie en el mismo Plan de Estudios.

Dimensión 9: ApS y aprendizaje que traspasa los muros del aula

Los estudiantes reflejan que han aprendido mucho a nivel personal y de habilidades de gestión con algunos colectivos.

(...) Que te cuenten que se encuentra en la situación de inmigrante porque ha tenido que escapar de su país cuando su padre se enteró de que era homosexual porque lo mataba a palos, es algo que no te deja indiferente, te hace pensar en algo más allá que en una clase. (...) Es un aprendizaje de vidas, más que de teoría, que me ha permitido valor más lo diferente, ayudar a entender otros puntos de vista, incluso a saber ponerme en su lugar y preguntarme yo que hubiera hecho (Estudiante Grupo Focal)

Además, los estudiantes manifiestan estar seguros de que el proyecto de ApS en el que han participado ha mejorado ciertas competencias profesionales.

Yo por ejemplo, tengo ahora más paciencia, puedo prestar más atención a las personas que lo necesitan, soy capaz de adaptarme a los ritmos de cada persona. Por difícil que parecía, he aprendido mucho con esto (Estudiante Grupo Focal)

Yo creo que sí, es una realidad real, ante exclusión social, me ha permitido abrir la mente
(Estudiante Grupo Focal)

Yo he visto más allá, me pone frente a personas que no sabía por lo que pasaban hasta llegar aquí. Sus historias al final, son aprendizaje para mí. Me ha hecho cambiar, conocer otras realidades, situaciones y problemáticas. Poder trabajar con otras personas sobre el mismo problema, ha sido complicado pero bonito. (Estudiante Grupo Focal)

Yo por ejemplo, he aprendido a normalizar lo diferente, a ver a todos los niños de la misma manera con independencia de su procedencia y capacidades (Estudiante Grupo Focal)

Ver que algo mejoran sus vidas, que sonríen, que se enfadan menos, ha sido un aprendizaje increíble (Estudiante Grupo Focal)

Yo creo que en mi caso ha mejorado mi empatía, mi asertividad e incluso mi tolerancia hacia personas diferentes. Saber que hay personas que al terminar el día dormirán bajo cartones, sin abrigo, sin una llamada a sus familiares y sin ayuda (Estudiante Grupo Focal)

Yo ha habido días en los que me he planteado realmente de qué me quejo yo, cuando ellos tienen unas vidas tan duras siguen adelante y con dar un paseo son felices. Me ha abierto la mente
(Estudiante Grupo Focal)

Estas visiones reales de una parte de la sociedad te permiten desterrar el concepto arcaico de una educación que no traspasa el aula, te ayuda a cuestionarte la realidad, a plantearte nuevos retos, te acerca a otras culturas, favorece una visión integral de una misma problemática, te hace afrontar la realidad de forma precisa y te enseña a valorar el papel fundamental de las familias en la educación de los hijos independientemente de la edad de estos. Te muestra nuevas formas de comunicación mientras te ofrece una mayor libertad de acción y permite minimizar tus problemáticas diarias.

Así mismo, los estudiantes señalan que el ámbito en el que se realiza el servicio influye en las competencias que promueve, además de señalar que mejora la percepción de otras realidades mientras se trabaja en ello, mejora la paciencia, asertividad y empatía mientras se responde a las necesidades de los usuarios.

Si claro, en el caso de los niños las competencias que he mejorado han ido encaminadas a mejorar su calidad de vida, a satisfacer sus necesidades y la forma de relacionarse con otros, lo que me ha ayudado a mejorar ciertas competencias que requieren del trabajo con otros y de una planificación específica (Estudiante Grupo Focal)

Esta realidad ha sido justificada por los estudiantes enmarcándola bajo su plan de estudios, es decir, consideran que mejoran sus competencias profesionales en la medida que los colectivos a los que ofrecen el servicio serán destinatarios de sus praxis docentes en un futuro.

Además, los estudiantes señalan que, en función de la experiencia desarrollada en los Centros la percepción ante la adquisición de competencias es distinta, así, en los Centros donde la experiencia ha resultado gratificante, se percibe que el servicio ha enriquecido y fomentado la adquisición de competencias.

Yo creo que si hubiera realizado el servicio en otro Centro hubiera sido mejor porque se hubiera requerido una mayor profesionalidad (Estudiante Grupo Focal)

Yo me hubiera sentido más cómoda en otro, a pesar de aportar cosas maravillosas y que he aprendido pero me hubiera sentido más cómoda con otro colectivo o en otro proyecto (Estudiante Grupo Focal)

Estas reflexiones indican que el lugar en el que han desarrollado la experiencia, en algunos casos no ha sido del todo óptimo para los estudiantes, pues algunos de ellos hubieran preferido realizarlo en otros contextos donde tuvieran más libertad de

elección de actividades. Este hecho demuestra la necesidad de que los estudiantes estén bien informados de los posibles proyectos en los que colaborar, así como una necesidad de formar a las Entidades Sociales en las funciones que los estudiantes deberían ejercer en el Servicio.

Dimensión 10: Motivación de los estudiantes en ApS

De los estudiantes que han participado en el Grupo Focal, las valoraciones en cuanto al grado de motivación final respecto al inicio del servicio reflejan datos importantes de ser estudiados con rigor en próximas investigaciones al respecto.

Yo si estoy motivada, no he ido a los centros pensando que se acabe ya, al contrario, he disfrutado mucho y me gusta estar con ellos, no me importa dejar de hacer otros planes (Estudiante Grupo Focal)

En mi caso no ha bajado la motivación pero la falta de información algunos días ha empeorado mi rendimiento y me ha frustrado ante algunas cuestiones (Estudiante Grupo Focal)

Yo depende del día, cuando se une a la carga con las clases, se te hace más cuesta arriba, pero yo cambiaría las horas de conversación, con 1 hora de conversación sería ideal porque el resto pierdes el tiempo porque no hacemos nada para ellos (Estudiante Grupo Focal)

La falta de niños en el proyecto a medida que pasa el tiempo ha bajado también mucho mi motivación, no hacemos nada, solo repetimos rutinas, no es una cuestión de recurso económicos sino de que nos dejen hacer (Estudiante Grupo Focal)

En cuanto a las valoraciones sobre esta cuestión, es preocupante señalar como después de la realización de su servicio en los Centros algunos estudiantes han manifestado como su motivación ha bajado debido a la falta de protagonismo en las

Entidades, la diversidad de propuestas de acción y la falta de seguimiento entre Entidades Sociales y Universidad.

No obstante, a pesar de las dificultades encontradas en algunos proyectos, la totalidad de estudiantes indican que volverían a participar en ellos porque les han enriquecido, pues señalan que su participación en el proyecto de ApS ha sido útil para ellos y beneficioso para su futuro.

Yo volvería a realizarlo sabiendo lo que sé a pesar de los problemas (Estudiante Grupo Focal)

Me ha dado mucho más de lo poco que he podido ofrecerles (Estudiante Grupo Focal)

Sin duda volvería a repetir, me ha hecho sentirme diferente (Estudiante Grupo Focal)

Dimensión 11: Retos del ApS Universitario

Los estudiantes sugieren las siguientes propuestas de mejora:

Yo mejoraría la variedad de actividades con los colectivos y la libertad de poder hacer otras actividades diferentes para el mismo colectivo porque son demasiado monótonas y no difieren mucho de su día a día (Estudiante Grupo Focal)

Que nos dejen a nosotros proponer actividades para ellos (Estudiante Grupo Focal)

A mí me gustaría que tuvieran una mayor reflexión o receptividad al compromiso adquirido, porque alguna vez he fallado un día y la exigencia ha sido enorme cuando era una ausencia justificada, que creo que se podría mejorar con otro plan B. (Estudiante Grupo Focal)

En mi caso, creo que debería asegurarse otros proyectos porque sobran voluntarios para el mismo proyecto, demasiadas horas y poco efectivas (Estudiante Grupo Focal)

Yo necesitaría más información sobre el centro, las personas con las que trabajamos y mayor comunicación entre todos para saber qué les ocurre, y cómo poder ayudarles (Estudiante Grupo Focal)

Por ello, entre las medidas que contemplan señalan la importancia de no ofrecer siempre el mismo tipo de acciones, pues la excesiva rutina dentro de un colectivo no ayuda a mejorar sus competencias. Señalan la posibilidad de una mayor innovación ofreciendo mayor diversidad de actividades para los usuarios. Indican que sean los propios alumnos los que puedan proponer nuevas actividades de acorde con las necesidades previamente detectadas en sus centros. Además, se solicita que se estudie el número de alumnos en cada proyecto y sus fechas de servicio pues en alguna ocasión la masificación de estudiantes no ha beneficiado al servicio.

Del mismo modo, solicitan un mayor compromiso por parte de las Entidades Sociales, ya que sería conveniente una redistribución y estructuración de tiempos y actividades y una comunicación más fluida y permanente.

Además, señalan la importancia de ofrecer una información más detallada de cada proyecto, demandan la realización de propuestas de acción propias y no como apoyo a actividades que ya existen en los centros y que no constituyen una necesidad latente por cubrir. No obstante, se encuentran motivados y con muchas ganas de experimentar acciones nuevas, pero consideran que el grado de compromiso que se exige debería ir en consonancia con el propio servicio, donde se permita adecuar tiempos, horarios, ritmos y flexibilizar así las propuestas por la calidad de un servicio y no tanto por el número de horas en los Centros.

7.3. SÍNTESIS DE RESULTADOS Y DETECCIÓN DE NECESIDADES FORMATIVAS

Para el estudio de las percepciones obtenidas se ha realizado una técnica de análisis cualitativa, DAFO, que pretende constituir el punto de partida del capítulo de innovación de la presente Tesis.

DEBILIDADES de los proyectos de ApS_UAM

- La realización del servicio no siempre asegura mejorar a nivel curricular
- No siempre se observa vinculación directa entre el servicio y el aprendizaje curricular
- Falta de acompañamiento y seguimiento docente
- Falta información de lo que son los proyectos
- No existe suficiente formación previa en ApS
- Falta de autonomía de los estudiantes
- No es funcional
- Demasiada carga horaria y estrés

AMENAZAS de los proyectos de ApS_UAM

- Poca intervención directa con usuarios, demasiada observación
- No existe plan de acogida en los Centros
- No suficientemente evaluados
- Poca coordinación entre centros-universidad-alumno
- Falta de planificación
- Insuficiente formación específica en el proyecto
- Falta de formación en habilidades sociales para atender a las necesidades
- Desmotivación ante determinadas dificultades

OPORTUNIDADES de los proyectos de ApS_UAM

- Libre elección de destinatarios
- Libre elección de horarios
- Trabajo en red
- Planes Educativos Inclusivos
- Mejora de empatía
- Libertad de acción

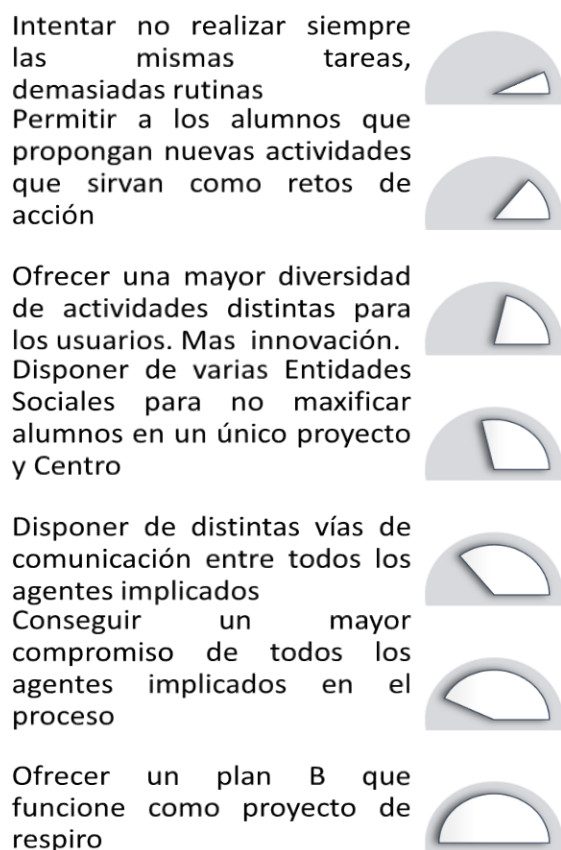
- Paciencia
- Compromiso Social

FORTALEZAS

- Formación inicial general sobre ApS
- Sesiones iniciales de presentación de proyectos por parte de los socios comunitarios
- Motivación del alumnado
- Aprendizaje Significativo
- Profesorado formado en ApS
- Desarrollo de competencias profesionales
- Enriquecimiento personal
- Vinculación teoría-práctica

Como conclusiones finales al análisis del grupo focal se derivan las siguientes, con el fin de servir como una propuesta de mejora:

Figura 54. Retos de los Proyectos de ApS Universitarios



Fuente: Elaboración propia

De este modo, se pretende que la propuesta de innovación, tome en consideración todas las conclusiones extraídas en torno a los capítulos de análisis de datos con el fin de que integre todas las carencias detectadas en la articulación de una propuesta formativa útil, práctica y adaptada a las necesidades reales de los estudiantes objeto de estudio.

Así, la propuesta de Innovación se articulará en base a las siguientes dimensiones susceptibles de mejora

Tabla 32. Dimensiones del Análisis Cualitativo de Estudiantes

<i>Dimensión 1</i>	Aprendizaje-Servicio y Competencias Profesionales
<i>Dimensión 2</i>	Aprendizaje-Servicio, su definición y fases
<i>Dimensión 3</i>	Aprendizaje Servicio versus Voluntariado
<i>Dimensión 4</i>	Aprendizaje Servicio y Aprendizaje práctico
<i>Dimensión 5</i>	Servicios en proyectos de ApS
<i>Dimensión 6</i>	Aprendizaje-Servicio e Institucionalización Universitaria
<i>Dimensión 7</i>	Formación en Aprendizaje-Servicio
<i>Dimensión 8</i>	Entidades Sociales y Aprendizaje-Servicio
<i>Dimensión 9</i>	ApS y aprendizaje que traspasa los muros del aula
<i>Dimensión 10</i>	Motivación de los estudiantes en ApS
<i>Dimensión 11</i>	Retos del ApS Universitario

Fuente: Elaboración propia

Tales consideraciones serán tomadas en cuenta en el capítulo destinado a la propuesta de innovación educativa donde se detalla todo el proceso de implementación de la metodología en una institución universitaria, además de ofrecer recursos óptimos para garantizar una clara mejora de las competencias a través de proyectos de ApS.

CAPÍTULO 8

PROYECTO DE APRENDIZAJE SERVICIO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EDUCACIÓN

CAPÍTULO 8. PROYECTO DE APRENDIZAJE SERVICIO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EDUCACIÓN

*“Sé el cambio
que quieres ver
en el mundo”
Gandhi*

En el transcurso de la investigación, se ha comprobado que existen algunas carencias en la metodología de Aprendizaje-Servicio centradas en la falta de una formación específica y aplicación de la misma. No es posible crear buenos programas de Aprendizaje-Servicio sin conocer en qué deben estar basados, qué los hace diferentes y sobre todo, de qué forma impulsarlos (Sotelino, 2014).

Por ello, no cabe pensar en una formación puntual que sirva para solucionar posibles problemas, sino que, desde esta tesis se entiende la formación como un proceso constante a lo largo de la vida, tal y como indica Escudero (2012), donde los estudiantes tengan la posibilidad de aprender a enseñar y enseñar a aprender.

Es esencial que todos estos programas partan de una formación adecuada a las necesidades reales de toda la comunidad, que no solo sirva para aportar conocimientos, sino para adaptar, mejorar, cambiar, innovar y modificar diferentes actuaciones educativas (Fuertes, 2014).

Aportaciones como la de García y Cotrina (2015), ponen de manifiesto la necesidad de construir una formación ética, profesional, efectiva y responsable en materia de Aprendizaje-Servicio.

A estas aportaciones, se le suman investigaciones recientes en materia de ApS como las de Novella (2013), Rubio, Prats y Gómez (2013) y Tapia, Amar, Montes, Tapia y Yaber (2013); desde donde se ensalza la óptima repercusión que los programas basados en la metodología ApS tienen en la mejora de la autoestima de los alumnos, sus habilidades comunicativas, capacidad de liderazgo, actitudes pro-sociales y resiliencia (Villa y Poblete, 2008).

Francisco y Moliner (2010) abogan por una metodología en ApS que facilite un cambio de roles y funciones entre docente y discente, dotando al docente de habilidades y capacidades que le permitan transformar las prácticas educativas actuales, sustituyendo la metodología de la transmisión de conocimientos basada en clases magistrales dentro del aula, por tutorías grupales y evaluaciones continuas, donde el rol del docente será el de agente promotor de cambio y no el protagonista de la acción.

A través de ésta nueva forma de trabajar con la metodología ApS, se podrán trabajar las competencias, permitiendo al estudiante situarlo ante experiencias reales, en el ámbito de un aprendizaje integral (Ferrán-Zubillaga y Guinot-Viciano, 2012; Lorenzo y Matallanes, 2013).

Así, tal y como señala Zulueta (2005), resulta evidente que la planificación en los programas de ApS es fundamental para garantizar el éxito e impacto deseado. El trabajo en equipo y la colaboración de todos los agentes implicados es esencial para asegurarse tal fin. Por ello, con el fin de abarcar el máximo exponente de agentes implicados en la Comunidad Educativa, se estima oportuno la creación de diversas formaciones que garanticen una educación integral.

En base a estas y otras muchas investigaciones realizadas a lo largo del análisis bibliográfico de la presente investigación, así como las necesidades formativas detectadas con los instrumentos de evaluación descritos en capítulos anteriores, se considera oportuno, realizar un plan formativo adaptado a los estudiantes objeto de estudio.

Por ello, se presenta una formación cuya base sea el binomio “ApS – Competencias Profesionales”. Esta formación pretende atender a las siguientes dimensiones: aprendizaje significativo y permanente, implementación de la metodología de ApS en los planes de estudio de educación y recursos para la implementación de la metodología en su labor profesional. Esta propuesta innovadora sienta las bases de una formación al servicio del estudiante capaz de mejorar sus competencias profesionales a través de metodologías activas, como el ApS.

La propuesta de innovación que se presenta propone una formación específica dentro de los planes de estudio de Magisterio, a través de una Asignatura Optativa que vincule la metodología con el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes. Además de completar esta formación académica con una guía de implementación de la metodología en contextos educativos donde podrán ejercer su labor profesional.

Ambas propuestas formativas, pretenden ofrecer a los estudiantes una mejora en las carencias detectadas a lo largo de la investigación a través de recursos propios de la universidad que garanticen un aprendizaje significativo para el ámbito de estudio y recursos específicos para profesionales de la educación que apuesten por las metodologías activas en sus praxis diarias.

8.1. FORMACIÓN ESPECÍFICA EN METODOLOGÍA DE APS Y COMPETENCIAS PROFESIONALES EN INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS

Para dar respuesta a la necesidad de una formación integral necesaria para vincular la teoría con los casos reales de un aprendizaje vivencial, es necesario prestar

especial atención a la transmisión de conocimientos, habilidades y valores que se derivan del proceso de E-A (Guadamillas, 2016).

Bajo este paradigma educativo, se ha detectado una clara necesidad formativa en metodologías activas entre los estudiantes que comparten escenario formativo. Se necesitan estrategias pedagógicas válidas para fomentar el ApS en los planes formativos de los estudiantes vinculados a las competencias profesionales.

Por ello, una vez realizada la investigación pertinente y extraídos los datos más relevantes de la misma, se propone el diseño de un plan formativo adaptado a las necesidades reales del alumnado. Así, se presenta una formación integral con el fin de asegurar una comprensión adecuada del uso de la metodología, el desarrollo de la Figura docente en el perfil de agente de cambio social, la adquisición de habilidades sociales, el conocimiento y adecuación de recursos para mejorar sus propuestas de servicio, la identificación de diferentes colectivos como posibles beneficiarios del servicio y la sinergia de la propia vida de cada Entidad Social.

Así, con el fin de dar respuesta a estas carencias formativas e impulsar sus competencias profesionales como futuros docentes, se ha considerado conveniente diseñar un plan adaptado a la metodología de una Asignatura de ApS para estudiantes de los Grados de Magisterio de la Universidad Autónoma de Madrid.

Este recurso metodológico pretende ofrecer la posibilidad de conocer y profundizar en nuevas estrategias de investigación-acción-participante, donde los destinatarios sean los protagonistas de la acción, los mentores del servicio sean los agentes de cambio social y los propios impulsores de este tipo de metodologías activas. Este tipo de estrategia metodológica permite acercar la realidad a través de la investigación, la acción basada en la experiencia y la implicación del estudiante en la vida social (Folgueiras y Sabariego, 2018).

Se pretende que la propuesta de la presente asignatura sienta las bases de una conceptualización e integración curricular de la metodología de ApS y revierta en los planes de estudio universitarios.

Para conseguir tal fin, el estudiante identificará y experimentará los diversos roles dentro de un equipo de trabajo, la necesidad de cooperar entre todos y la sinergia

que se produce cuando todos los integrantes del proyecto conocen y persiguen los mismos objetivos.

La tipología de contenidos y objetivos que persigue girará en torno a:

- Sensibilización a estudiantes sobre la metodología de ApS
- Formación conceptual de las fases y características propias de la metodología
- Mejora de las competencias profesionales de los estudiantes
- Colectivos y ámbitos de aplicación

Así, el tipo de actividades que requiere esta acción formativa estará adaptada a la tipología formativa en la que se enmarca. Por ello, la formación en esta metodología tendrá un carácter eminentemente práctico en cada una de sus etapas, con independencia de la carga académica que requiere cada una de las acciones.

Así, se prevé el diseño de actividades que aseguren la correcta implementación de la metodología en consonancia con las fases que de la misma se derivan. Se diseñan actividades innovadoras para el objeto de estudio, que fomenten la motivación y participación de los estudiantes en todas las fases del proyecto. Tal y como se puede comprobar en la guía académica que completa la propuesta.

Con el fin de asegurar el cumplimiento de los objetivos y adaptándose a las necesidades de cada alumno, Entidad Social y colectivo de servicio, se diseña un plan de evaluación formativa adaptado a todos los agentes implicados en la implementación de la metodología, con el fin de asegurar el beneficio recíproco de todos ellos.

Para ello, cada uno de los bloques conllevará un tipo de actividad de evaluación diferente de acuerdo con la fase del proyecto. No obstante, esta tipología de evaluación, requiere una heteroevaluación del proyecto donde todos los agentes puedan valorar y evaluar el proceso.

Así resulta necesaria la realización de una autoevaluación, coevaluación y evaluación multifocal para comprobar la calidad de la metodología y del propio servicio.

Las competencias específicas de la metodología, así como los resultados de aprendizaje responden a las carencias formativas que la muestra de estudiantes objeto de estudio ha presentado durante la presente investigación, por ello, con el fin de

hacerla extensiva para el resto de estudiantes de la misma titulación, se presenta la siguiente guía académica de una asignatura de nueva creación en el plan de estudios de Magisterio. Esta materia será de 6 ECTS, que podrán ser cursados por estudiantes de la titulación de Magisterio de la Universidad Autónoma de Madrid (aunque podría implementarse en cualquier otra universidad), con el objetivo de mejorar sus competencias profesionales y conseguir un primer contacto de aprendizaje significativo en diferentes entornos educativos. Por ello, se presenta a continuación la guía académica de la misma.

Para ello, se presenta en formato de guía docente acorde a la normativa de la UAM. La asignatura se llama: *Aprendizaje-Servicio y Educación Superior. Metodologías activas como mejora de las competencias profesionales docentes*. En ella se reflejan los apartados de la misma.

A continuación, se muestran los datos de la guía de estudios de la asignatura a implementar en el Grado de Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid.

Información de la asignatura

Código-Nombre: APRENDIZAJE-SERVICIO Y EDUCACIÓN SUPERIOR. METODOLOGÍAS ACTIVAS COMO RESPUESTA A LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES

Titulación: Asignaturas transversales

Centro: 201- Facultad de Formación de Profesorado y de la Educación

Curso Académico: 2020-2021

1.1. Materia: Transversal

1.2. Carácter: Optativa

1.3. Nivel: Grado

1.4. Curso: Recomendación a partir del 2º curso

1.5. Semestre: Anual

1.6. Número de créditos ECTS: 6.0

1.7. Idioma: Español

1.8. Requisitos previos: N/A

1.9 .Recomendaciones: Es conveniente haber cursado el primer año de alguna de las titulaciones del Grado de Magisterio con el fin de ofrecer una base en planificación y diseño de proyectos.

1.10. Requisitos mínimos de asistencia: Se requiere asistir al 80% tanto en clases teóricas como en sesiones de participación del proyecto ApS.

1.11. Datos del Equipo Docente: Pendiente de concretar

1.12.1. Competencias según plan de estudios

☐ COMPETENCIAS GENERALES

CG1_ Capacidad de Análisis y síntesis

CG2_ Capacidad de Planificación y Organización

CG6_ Capacidad de Gestión de la Información

CG7_ Resolución de Problemas

CG8_ Toma de Decisiones

CG9_ Trabajo en Equipo

CG10_ Trabajo en Equipo de carácter disciplinar

CG11_ Habilidades en las relaciones interpersonales

CG12_ Reconocimiento a la Diversidad y Multiculturalidad

CG13_ Compromiso ético

CG14_ Adaptación a nuevas situaciones

CG15_ Creatividad

CG16_ Conocimiento de otras culturas y costumbres

CG18_ Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular

□ COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA TITULACIÓN

CE3_ Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículo al contexto sociocultural

CE4_ Capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos en función de los objetivos y contenidos propios del correspondiente nivel educativo, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación

CE7_ Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable

CERd_ Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana

CERg_ Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa

CERh_ Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas

CERi_ Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible

CERj_ Reflexionar sobre las prácticas del aula para innovar y mejorar la función docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes

CERk_ Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, la formación cívica y a la riqueza cultural

□ COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA METODOLOGÍA

CE4_ Enseñar diferentes metodologías activas útiles en el campo de la educación

CE5_ Impulsar el buen uso de las metodologías activas en el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes

CE6_ Conocer y ejercitar las habilidades sociales para mejorar la labor educativa hacia la Figura de agente de cambio social

CE7_ Conocer las diferentes realidades sociales, organizaciones educativas y futuros destinatarios de la actividad profesional

CE8_ Identificar necesidades reales de colectivos en clara situación de desventaja social

CE9_ Detectar, priorizar y buscar alternativas de acción en las Entidades Sociales colaboradoras

CE10_ Crear canales de comunicación efectivos y útiles para el trabajo multidisciplinar y en red a través de las tecnologías de la información y comunicación

CE11_ Diseñar, Planificar y Temporalizar programas de educación, orientados al desarrollo personal y social de los destinatarios como respuesta efectiva a las necesidades detectadas

CE12_ Ejecutar el Plan estratégico realizado en colaboración con los colectivos, Entidades Sociales y familias participantes

CE13_ Evaluar, Celebrar y desarrollar la fase de impacto en función de los objetivos marcados en cada programa de educación diseñado

CE14_ Aprender enseñando a los usuarios, entidades sociales, profesores y familias la importancia de un aprendizaje experiencial y útil

1.12.2. Resultados de Aprendizaje: Durante el transcurso de la materia, los estudiantes podrán realizar las siguientes tareas derivadas de sus competencias profesionales:

- 1) Conocer la realidad social de las entidades socio-comunitarias con el fin de detectar y priorizar necesidades reales en entidades socioeducativas que trabajan con personas en situación de vulnerabilidad.
- 2) Diseñar mecanismos óptimos para la recogida de información ante la realidad social en la que intervienen.
- 3) Crear una propuesta de intervención en base a la metodología de ApS y el estado del arte en relación a la metodología y la titulación de origen
- 4) Conocer las competencias profesionales y las habilidades propias de los futuros graduados en Magisterio de Primaria
- 5) Investigar sobre el perfil profesional y la metodología de ApS a través de las TICS
- 6) Planificación, diseño y creación de actividades adecuadas a los objetivos, contenidos, metodología, temporalización, colectivo y evaluación de Proyectos de ApS de Magisterio.
- 7) Ejecución en contextos educativos de sus propios proyectos de ApS
- 8) Aplicación de los saberes conceptuales y procedimentales de sus planes de estudio hacia la realidad educativa en la que intervienen
- 9) Evaluación inicial, procesual, sumativa y final de los resultados personales, sociales y académicos en torno a los proyectos de ApS
- 10) Celebración e Impacto de los resultados obtenidos a través de la implementación del proyecto en las Entidades Sociales

1.12.3. Objetivos de la asignatura

- Impulsar nuevas formas de aprendizaje autónomo y significativo de los estudiantes
- Ofrecer el uso de metodologías activas acordes a su realidad profesional
- Conocer la realidad educativa próxima a su praxis profesional
- Identificar las posibles necesidades reales de colectivos en clara situación de desventaja social
- Superar el estigma social de colectivos vulnerables en la educación básica
- Diseñar posibles respuestas adaptadas al contexto social y educativo de los destinatarios de su acción
- Fomentar el uso de nuevas estrategias metodológicas útiles para la educación inclusiva
- Mejorar las competencias profesionales de los estudiantes
- Aumentar las habilidades sociales, autoestima y resiliencia de los estudiantes ante realidades educativas complejas y cambiantes

1.13. Contenidos del programa

Los contenidos básicos de la asignatura se centran en el conocimiento y buen uso de la metodología de ApS, la importancia de las competencias profesionales para mejorar el aprendizaje experiencial y la puesta en marcha de un programa de ApS que responda a las necesidades formativas de la materia y a las inquietudes del propio alumnado.

Para ello, los temas principales de esta asignatura se estructuran en tres bloques temáticos como metodología óptima para asegurarnos un aprendizaje integral del alumnado.

- Bloque I: Aprendizaje Servicio
 - Conceptualización y estado del arte de la metodología ApS
 - Fases y Diseño de la metodología
 - Buenas prácticas de ApS en contextos vulnerables
 - Tipología de colectivos
- Bloque II: Competencias Profesionales y ApS

- Conceptualización de las competencias profesionales de la labor docente
- Mejora de habilidades sociales como herramienta de aprendizaje
- Fundamentación metodológica para la puesta en marcha de proyectos de ApS en las entidades sociales
- Procedimientos y herramientas óptimas para la gestión de emociones y trabajo grupal
- Bloque III: Diseño, planificación, ejecución y evaluación de un proyecto de ApS para colectivos vulnerables
 - Fase Diagnóstico
 - Fase de Planificación y diseño
 - Fase de Acción
 - Fase de Evaluación e Impacto
 - Fase de Celebración

2.1. Presencialidad

La presencialidad del alumnado durante todas las etapas formativas es de especial importancia para la consecución de la puesta en marcha de un proyecto propio de ApS en las Entidades Sociales que trabajan con colectivos en clara situación de desventaja social. Por ello, esta asignatura exige al menos un 80% de presencialidad, con el fin de garantizar la consecución de los objetivos planificados.

Para tal fin, la motivación, implicación, participación y asistencia del alumnado en las fases del proyecto es esencial, si lo que se pretende es adquirir un aprendizaje autónomo y significativo, donde cada alumno será el motor principal de un proyecto real que él mismo llevará a cabo.

Para conseguir esta finalidad, las acciones formativas se distribuirán en la siguiente estructura:

- I. Actividades en el aula: explicaciones de la temática, estudio de casos, dinámicas grupales, debates y análisis del estado del arte en ApS
- II. Dinamización de grupos a través de trabajo cooperativo en el aula, talleres de preparación de proyectos, seminarios de habilidades sociales y sus repercusiones en el ámbito educativo

- III. Visitas a las Entidades Sociales participantes y análisis de colectivos
- IV. Trabajo por proyectos, según las fases de la implementación de la metodología para dar respuesta a colectivos y entidades sociales
- V. Servicio en Entidades Sociales
- VI. Mentoría y seguimiento del proyecto, el proceso de aprendizaje del alumno y la colaboración con las entidades sociales.
- VII. Trabajo de reflexión individualizado

Con el fin de enriquecerse del trabajo realizado por pequeños grupos, como forma de llevar a cabo una respuesta inmediata ante situaciones complejas y como fuente de aprendizaje multidisciplinar, se empleará una plataforma informática que de soporte a estas actividades y sirva de canal de comunicación entre todos los agentes involucrados en el proceso.

2.2. Relación de actividades formativas

Tabla 33. Relación de actividades formativas

Presencialidad	Tipología de actividades	Número de horas	Porcentaje
Presencial	I. Actividades en el aula	20	100h (66,7%)
	II.Dinamización de grupos		
	III. Visitas	10	
	IV. Trabajo por proyectos		
	V. Servicio en Entidades Sociales	70	
No Presencial	V. Tutorías y Mentorías	5	50h
	VI. Trabajo individual	45	(33,3%)
Carga total de horas de trabajo: 25h x 6 ECTS		150h	

Fuente: Elaboración propia

3.1.3. Convocatoria Ordinaria

Todos los alumnos que asistan a un 80% de las clases, participen en las actividades propuestas en el aula, diseñen un proyecto de ApS adaptado a las necesidades reales del colectivo y la Entidad Social lo lleven a cabo y participen en la

evaluación e impacto de los retos conseguidos, podrán ser calificados a través de una evaluación sumativa que contemplan los siguientes apartados:

1. DAFO individual del colectivo
2. Diseño de un instrumento de registro para fase diagnóstico
3. Portfolios de dinamización grupal en el aula
4. Diseño de un proyecto de ApS en pequeños grupos
5. Diario de campo de las sesiones de servicio en entidades según ficha tipo
6. Defensa pública de los proyectos en la fase de evaluación e impacto

Con el fin de beneficiarse de este sistema de evaluación, los alumnos deben entregar en las fechas estipuladas las actividades requeridas anteriormente descritas. De no entregar alguna de las partes, no podrá superar la asignatura y deberá recuperar las partes indicadas por el profesor en convocatoria extraordinaria.

La no asistencia al 80% de las clases supone un sistema de evaluación único basado en una prueba escrita sobre las temáticas abordadas además de la realización del servicio como condición indispensable para superar la materia.

3.1.3.1. Relación de actividades de evaluación

Tabla 34. Actividades de evaluación

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN CONTÍNUA	
1. DAFO individual del colectivo	10%
2. Diseño de un instrumento de registro para fase diagnóstico	10%
3. Portfolios de dinamización grupal en el aula	10%
4. Diseño de un proyecto de ApS en pequeños grupos	20%
5. Diario de campo de las sesiones de servicio en entidades según ficha tipo	30%
6. Defensa pública de los proyectos en la fase de evaluación e impacto	20%

Fuente: Elaboración propia

3.2.3.2. Convocatoria Extraordinaria

Se seguirá la misma forma de evaluación continua para la convocatoria extraordinaria, donde los alumnos deberán entregar la totalidad de actividades para superar la materia.

Además, la realización del servicio en Entidades Sociales será un requisito indispensable para superar la materia.

La previsión inicial de la asignatura está centrada en una evaluación procesual, sumativa y continua donde el alumno demuestre sus conocimientos a lo largo del proceso, no obstante, es necesario recordar que **la no asistencia al 80% de las clases supone un sistema de evaluación único basado en una prueba escrita** sobre las temáticas abordadas además de la realización del servicio como condición indispensable para superar la materia.

Tabla 35. Actividades de evaluación en convocatoria Extraordinaria

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN CONTÍNUA EN CONVOCATORIA EXTRAORDINARIA *	
1. DAFO individual del colectivo	10%
2. Diseño de un instrumento de registro para fase diagnóstico	10%
3. Portfolios de dinamización grupal en el aula	10%
4. Diseño de un proyecto de ApS en pequeños grupos	20%
5. Diario de campo de las sesiones de servicio en entidades según ficha tipo	30%
6. Defensa pública de los proyectos en la fase de evaluación e impacto	20%

Fuente: Elaboración propia

*La realización de la evaluación extraordinaria por motivos de falta de asistencia a más de un 20% del cómputo total de horas, conlleva además de las actividades indicadas, la realización de una prueba escrita en la que se evaluarán los conocimientos acerca de las temáticas abordadas en el aula.

4.4. Cronograma Orientativo

La realización de una asignatura específica de ApS pretende mejorar la percepción de los estudiantes en cuanto a la formación en materia competencial y de Aprendizaje Servicio afrontando esta realidad como una necesidad básica a cubrir

dentro de la universidad posibilitando de esta forma la institucionalización del ApS en los planes de estudio de Magisterio vinculados a la mejora de las competencias profesionales de los futuros docentes.

Tabla 36. Cronograma Orientativo

Semana	Contenidos	Horas Presenciales	Horas no presenciales
1	Conceptualización y estado del arte de la metodología ApS.	2.5	2
2	Fases y Diseño de la metodología	2.5	2
	Buenas prácticas de ApS en contextos vulnerables	2.5	2
3	Tipología de colectivos	2	2
3/4	Conceptualización de las competencias profesionales de la labor docente	3	2
5	Mejora de habilidades sociales como herramienta de aprendizaje	2.5	4
6	Procedimientos y herramientas óptimas para para la gestión de emociones y trabajo grupal	2.5	5
7-9	Diseño y Planificación del Servicio	2.5	4
10-20	Servicio en Entidades	70	20
21	Evaluación e Impacto	2.5	4
	Guía para la implementación del ApS en Centros Educativos	2	5
Tutorías programadas		5	
n	TOTAL DE HORAS	100	50

Fuente: Elaboración propia

Así mismo, es preciso señalar cómo la realización de una asignatura específica en la materia no soluciona todas las carencias formativas detectadas en la presente investigación. Pues el análisis realizado, detecta carencias en materia de recursos para la futura labor docente que estos estudiantes realizarán en un futuro próximo. Por ello, desde esta investigación, se apuesta por ofrecer a los estudiantes orientaciones didácticas y recursos para la implementación de ApS en sus próximos entornos profesionales con el fin de mejorar el proceso de adquisición de competencias profesionales y ApS, a través de una guía de implementación de ApS.

Estas orientaciones se presentan con un formato de guía adecuado a un contexto de centro educativo, atendiendo así a una realidad donde estos docentes puedan desenvolverse de forma óptima y eficaz. De este modo la guía que se presenta a continuación ofrece alternativas óptimas ante las necesidades formativas y reales de una sociedad que demanda ciudadanos activos de pleno derecho. Pues se considera esencial ofrecer una educación de calidad basada en los principios de innovación y calidad educativa.

8.2. GUÍA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL APS EN PLANES DE ESTUDIOS EN CENTROS EDUCATIVOS

En el mundo actual, se requieren nuevas formas de relaciones humanas fundadas en los derechos universales (Subirats, 2010). La metodología de aprendizaje más útil para combatir las desigualdades requiere una nueva concepción del proceso de E-A. En esta línea, se ha demostrado que el Aprendizaje Servicio es muy útil para la formación de personas comprometidas con la sociedad.

Para ello, se debe contemplar y valorar la heterogeneidad y promover el desarrollo de proyectos de ApS, en función de cinco fases de acción: selección del tema y del ámbito donde prestar el servicio, contacto con el centro receptor del servicio, preparación de la actividad y metodología, aplicación y evaluación (Tapia, 2007). No se debe entender un cambio social sistémico de tal índole si no forman parte del proceso todos los agentes implicados en la cultura educativa.

Tal y como señala Bolívar (2000), la familia, escuela, comunidad y estado deben participar en los procesos si se quiere dotar de significado tal aprendizaje. En este sentido, como impulso hacia la institucionalización del ApS en Formación del Profesorado, se estima oportuno ofrecer a los docentes una guía de implementación del ApS para su puesta en marcha en los diferentes Centros Educativos.

Para ello, se ofrece una estructura formativa capaz de garantizar la adquisición conceptual de la metodología de ApS para docentes y estudiantes que parte desde el propio concepto de ApS, funciones, fases, metodología, actividades, temporalización y

evaluación. Bajo estas premisas e incorporando nuevos recursos para cada etapa, se presenta esta guía formativa que pretende ser compartida por todos los agentes implicados en este proceso de institucionalización.

Con independencia de la etapa educativa donde se pretenda instaurar la metodología de ApS, y con la única condición de considerar esta metodología como un recurso a largo plazo y no como recurso puntual de acción, se deben contemplar las diferentes fases que la propia metodología requiere como forma óptima de asegurar la calidad y eficacia de la misma.

No obstante, la primera acción que se debe asegurar en los Centros Educativos es una propuesta formativa adaptada a los docentes que la implementan las características propias de la etapa educativa del alumnado, así como las competencias profesionales que se quieren mejorar desde la metodología.

Por ello, se ha considerado conveniente diseñar un plan formativo estratégico que asegure una formación integral de la metodología y su impacto. Así, se tendrán que contemplar en un primer momento el apoyo del equipo directivo, los docentes implicados y el alumnado participante en el proyecto con el fin de delimitar los colectivos con los que se pretende trabajar.

Así, se ha diseñado una propuesta formativa que ofrezca garantías de implementación en aquellos Centros Educativos que demanden el uso de la metodología como apuesta de Innovación. Para ello, la propuesta formativa se centra en detallar los aspectos prioritarios y recursos para su implementación, la estructura en torno a la Figura de formación docente, detallando para ello tareas y funciones, así como la estructura de implementación hacia los estudiantes incluyendo un cronograma de acción y temporalización en la implementación del mismo.

La Guía está estructurada en tres partes, primero se ofrecen unas orientaciones generales de implementación, seguidas de la explicación de la función del docente, para finalizar con la explicación del papel de los estudiantes.

8.2.1. Aspectos prioritarios, decálogo de buenas prácticas y recursos para su implementación

A raíz de la presente investigación, se ha creído fundamental dedicar algunas reflexiones sobre la importancia que el diseño de proyectos de ApS de calidad tiene en el impacto de las Instituciones Educativas.

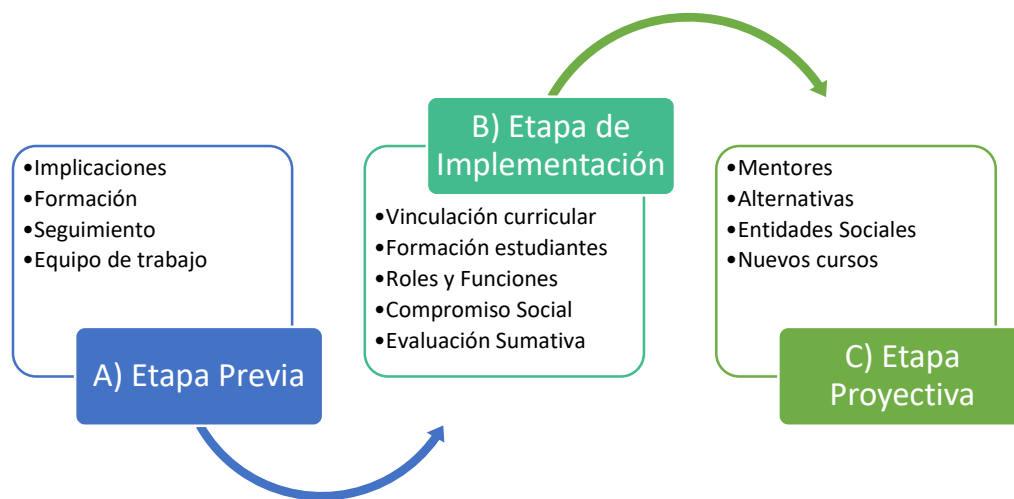
Por ello, resulta conveniente apostar por el diseño y planificación de proyectos que estén basados en una realidad tangible y que se formulen para dar respuesta a necesidades reales de un entorno que necesita de nuevas metodologías de acción útiles para transformar el mundo. A partir de las aportaciones en materia de formación y ApS realizadas por Jeffrey Anderson y Don Hill (2001), se establece la importancia de otorgar un valor primordial a la coherencia interna de la formación desde el rol del docente como impulsor de cambio desde su propia construcción del conocimiento y su praxis diaria.

Por ello, se ha creído oportuno detenerse ante esta realidad con el fin de mostrar al menos 10 constructos necesarios sobre los que todos los proyectos de ApS deberían sustentarse si lo que se pretende es la realización de proyectos de calidad capaces de transformar la realidad.

8.2.1.1 Etapa Previa y aspectos Prioritarios

Así, se puede observar las dimensiones en torno a las que los proyectos de ApS deben ser articulados, atendiendo a una etapa previa a la propia implementación de la metodología, la etapa de construcción y diseño de la misma y las previsiones hacia futuras ediciones. De este modo, se presenta en la siguiente Figura una planificación inicial previa a la implementación de los proyectos en la que se hace referencia a las dimensiones y los factores que se derivan de las mismas.

Figura 55. Factores y Dimensiones previas a la implementación de ApS



Fuente: Elaboración propia

Así, dentro de la **Etapa Previa a la implementación** de proyectos de ApS, es necesario contemplar los siguientes aspectos:

- *Implicación del Equipo Directivo:* es el principal motor que posibilitará la implantación de una metodología activa en el Centro. Sin el apoyo del Equipo Directivo, el impacto de proyectos de ApS se verá notablemente perjudicado en tanto que no podrá incidir directamente en la vida y la cultura del centro. Si una de las finalidades de este constructo es la de posibilitar cambios en la realidad más próxima, resulta incongruente que se diseñen proyectos de ApS aislados de la realidad más próxima que no es otra que el propio Centro. No obstante, desde esta innovación, se apuesta por el rol del docente como impulsor de cambio social, pues no es necesario que este tipo de innovación nazca en el ámbito directivo, sino que puede generarse en un grupo de docentes y extenderse hasta el Equipo Directivo. Sin embargo, lo que se debe descartar es la implementación de proyectos de ApS sin apoyo institucional que faciliten la propia labor de implementación y que sean una barrera hacia la misma.
- *Formación de Claustro:* un proyecto de transformación social como pretende ser un proyecto de ApS no puede ponerse en funcionamiento sin un docente o equipo docente que conozcan la metodología, que diferencien las fases de la

misma y conozcan la implicación, repercusiones e impacto que de las mismas se deriva hacia su propia “carga docente”, el funcionamiento de los estudiantes en el aula, las responsabilidades y las relaciones que se derivan de la misma. Soñar con proyectos de ApS en el aula es el mejor punto de partida, no obstante, para poder realizar proyectos reales, útiles y de calidad es necesario tener una formación mínima en la materia.

- *Existencia de un Grupo de trabajo docente estable:* donde se realicen reuniones de forma continua, exista la Figura de un coordinador de proyecto que sirva de nexo de unión entre equipo docente y Entidades Sociales y que además impulse el proyecto desde la concepción que tiene sobre la metodología. La creación y buen funcionamiento de este grupo es clave para mantener vivos los objetivos iniciales y trasladar las motivaciones y finalidades del centro a los propios estudiantes y a las Entidades Sociales. Por ello, se debe cuidar el establecimiento de normas, roles y clima de trabajo, con el fin de no sobrecargar a unos docentes y apenas implicar a otros. Las normas deben ser conocidas desde el inicio, las funciones y roles respetados y aceptados por todos y el cronograma de trabajo mensual y/o semanal claro en cada una de las reuniones. No obstante, para conseguir que este grupo de trabajo funcione, también es responsabilidad del Equipo Directivo facilitar tiempos y espacios para su realización.

- *Delimitar los Planes de Estudio involucrados:* se debe establecer de forma previa a la implementación del proyecto aquel plan de estudios y/o materias vinculadas a la parte académica de los proyectos, con el fin de delimitar de la forma más clara posible la vinculación curricular que la realización del mismo y su servicio tendrá para los cursos en los que se lleve a cabo. Este tipo de vinculación, forma parte de las funciones más complejas previas al funcionamiento del proyecto, pues requiere la implicación de todos los docentes, reuniones de equipo y toma de decisiones curriculares acerca del impacto que este proyecto pueda tener en las calificaciones y en las propias programaciones curriculares de cada docente. Sin duda, es esencial detenerse ante este proceso pues es de vital importancia

para la supervivencia de la metodología que esta vinculación se realice de la forma más clara y objetiva posible.

- *La envergadura del proyecto:* tomar esta decisión al inicio de un proyecto donde se prevé que todo son ilusiones y motivación hacia el éxito puede parecer desajustada, pero nada más lejos de la verdad, pues es el momento inicial en el cual se debe tomar la decisión de cómo, cuándo, con quiénes, dónde, para qué y por qué. De no tomar tiempo en el análisis de estas cuestiones la finalidad no será clara y se cometerán errores de complejas soluciones a lo largo del proyecto. Este proyecto, no tiene que ser de gran magnitud, sino que en algunos cursos se puede comenzar por emplear el ApS como recurso o acción solidaria asistémica para ir acercando la metodología a los estudiantes y docentes y más adelante implementar una metodología puntual en según qué materias o incluso transversal a varias. No obstante, es conveniente delimitar las implicaciones en el mismo, con el fin de ajustar la implementación del proyecto a un entorno educativo real.

8.2.1.2. Barreras para la implementación del proyecto

No obstante, además de las dimensiones previas a tener en cuenta, es conveniente conocer otros factores que pueden generar **barreras que potencien el fracaso en la implementación del proyecto** en su puesta en marcha. Dentro de estas barreras se pueden encontrar las siguientes:

- *Falta de motivación del Claustro implicado,* pues en tal caso la decisión de participar en dichos proyectos resulta como medida impuesta por la Dirección del Centro y no como toma de decisiones de un liderazgo distribuido.
- *Falta de respeto a los Roles del Equipo de trabajo.* Si no se conocen las funciones y las normas y son compartidas por todos los agentes de cambio pueden incurrir en errores graves de comprensión, ejecución y puesta en marcha de los mismos.

- *Excesiva carga lectiva* de los docentes implicados y escasos tiempos de reunión para la gestión del mismo pueden dificultar el proceso de implementación.
- *Adaptabilidad a las Entidades Sociales*, se deberá adaptar todo lo posible el proyecto a las necesidades, tiempos y ritmos de las Entidades colaboradoras, pues no se persigue modificar su sinergia de trabajo, sus rutinas o actividades diarias, sino que se busca la mejora de la calidad de vida de los colectivos con los que se trabaja, por ello es esencial conocer las Entidades y su gestión a priori del diseño de los proyectos, pues la adaptación posterior podría dificultar su viabilidad.

La presentación de esta enumeración de barreras en la presente investigación, se realiza con el objetivo de asegurar una correcta implementación del proyecto, pues se entiende que cuanta más información se pueda obtener de forma previa a la implementación del mismo, mayor grado de probabilidad existirá de garantizar su éxito.

No obstante, es cierto, que el conocimiento de las posibles dificultades a la hora de implementar un proyecto de tal envergadura en cualquier institución educativa no garantiza su éxito, además de no estar exento de otras posibles dificultades que no pueden ser previstas con anterioridad.

Por ello, se considera conveniente conocer citadas barreras con el fin de prevenir en el momento de la toma de decisiones, según esta evaluación inicial de riesgos, aquellas acciones que puedan dificultar el proceso.

8.2.1.3. Decálogo de Buenas Prácticas para la implementación de ApS

Una vez presentadas las dimensiones y las posibles barreras a la implementación del proyecto, se propone el desarrollo detallado en forma de decálogo de la etapa de construcción del proyecto.

Así, en cuanto a la **Etapas de Implementación de proyectos**, se ha considerado conveniente la creación del siguiente decálogo que hace especial hincapié en la etapa

previa al diseño de los proyectos y cuya utilidad pretende servir de guía a la implantación de proyectos de ApS de calidad.

A través de este decálogo se apuesta por la implementación de proyectos de ApS de calidad, adaptados al entorno educativo y a las entidades sociales en las que pretende satisfacer algunas de las necesidades reales de la misma.

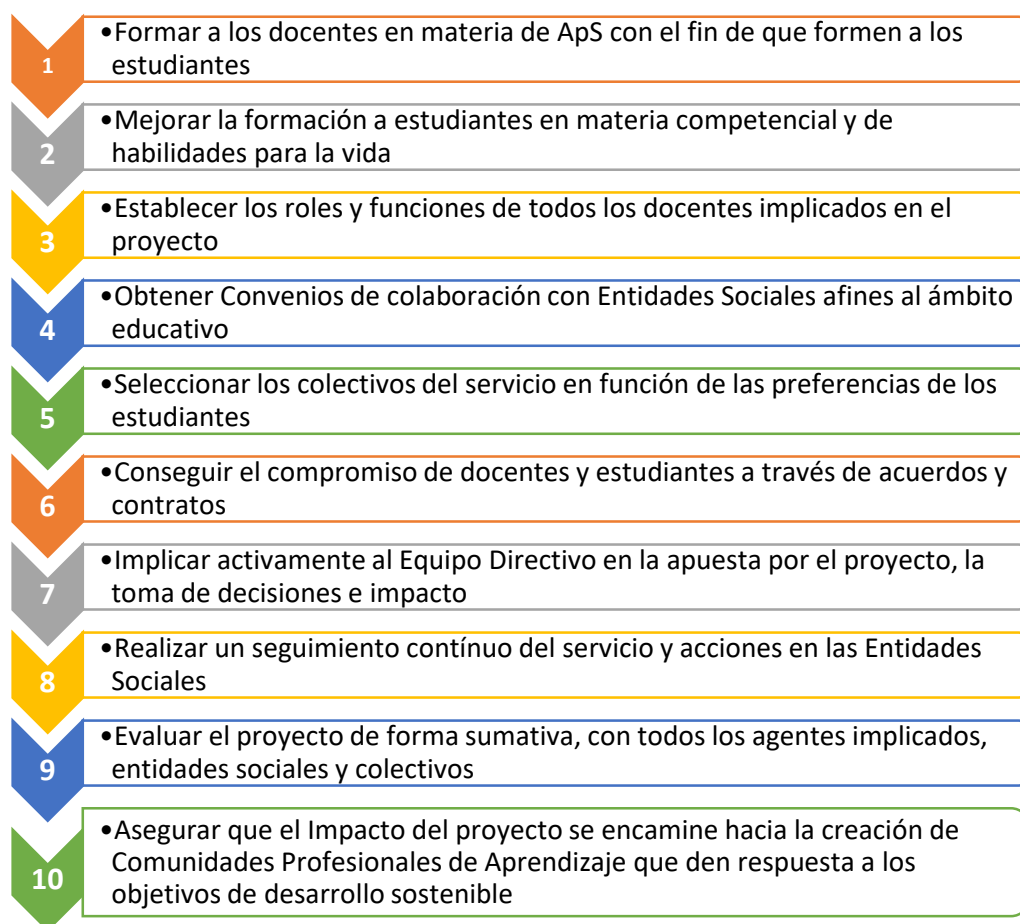
Para ello, se apuesta por una formación completa y continua de docentes y estudiantes implicados en el propio proceso, donde el grupo promotor de ApS estará constituido por docente implicados en el mismo desde unos roles y funciones determinados, cuyo coordinador establecerá los tiempos y ritmos de trabajo en función de las etapas y tareas de la implementación del proyecto.

Así mismo, se establecerán convenios de participación entre las Entidades Sociales que apuesten por esta metodología, las instituciones educativas, el compromiso de los docentes implicados y el contrato de participación de los estudiantes. Todo ello, será respaldado por la gestión de un Equipo Directivo implicado en el mismo, que facilite tiempos, espacios y lugares para la toma de decisiones del equipo promotor.

La motivación y la participación de los estudiantes se logrará en la medida que posibilite la elección del servicio, por parte de los mismos, en las Entidades y colectivos más afines a sus intereses, capacidades y competencias.

La consecución de los objetivos de aprendizaje como los objetivos de servicio, se debe efectuar a través de una evaluación sumativa, en la cual todos los agentes estén implicados, se tome en consideración el seguimiento directo del proyecto durante el diseño, la gestión y el servicio en las propias Entidades Sociales.

Figura 56. Decálogo de Buenas Prácticas de ApS



Fuente: Elaboración propia

Este impacto se transformará en función de los beneficios académicos para el plan de estudios de los estudiantes, la mejora de sus competencias profesionales y la creación de grupos de proyectos especializados en diferentes ámbitos que puedan dar lugar a la creación de comunidades profesionales de aprendizaje, donde, tal y como menciona Flecha (2015), todos los agentes impulsores de cambio social son expertos en la materia y el intercambio de aprendizajes genera nuevos aprendizajes adaptados a cada uno de los entornos donde se pretende intervenir.

En la **Etapas de Proyección** del proyecto en cursos siguientes, es conveniente que se dedique el tiempo y las acciones necesarias que aseguren la creación de la Figura del alumno Mentor, para cursos superiores. Además, se debe dedicar un tiempo de

explicación al Claustro General del proyecto y las acciones realizadas en el mismo, con el fin de intercambiar impresiones y posibilidades de implementación en otros cursos y etapas. Así mismo, en esta etapa, se debe evaluar la implicación de las Entidades participantes y las diferentes alternativas de entidades y colectivos que resultan más seleccionados por los estudiantes con el fin de seguir adaptando los proyectos a las necesidades de estudiantes y sociedad en su conjunto.

Una vez explicadas las fases, funciones, roles, tiempos, etapas y consideraciones previas a la implementación de un proyecto de ApS, se ha considerado conveniente completar la guía de implementación ofreciendo algunos recursos para la implementación del ApS afines a cada una de las etapas del mismo, con el propósito de servir como modelo para el ejercicio de su práctica. Estos recursos se engloban en: recursos para la tipología de evaluación, herramientas para la creación y mejora de redes de trabajo en Entidades Sociales e indicadores para la sostenibilidad del proyecto. Estos recursos se pueden consultar en el Anexo 3 de la presente investigación.

Para la implementación de la metodología, una vez identificado los agentes implicados en el proceso, es necesario delimitar roles y funciones de cada uno de ellos, tal y como se detalla en los siguientes puntos.

8.2.2. Papel del profesorado en la formación de aps

En el presente capítulo destinado a la innovación educativa, se pretende dar respuesta a una de las necesidades detectadas a través del estudio bibliográfico, donde se invita a mejorar la formación de los docentes en materia de metodologías activas (Opazo, 2015), con el fin de mejorar el proceso de institucionalización del ApS dentro del ámbito universitario.

Por ello, en el primer punto se centra el interés en mostrar una propuesta real hacia la mejora de una **formación integral de profesorado** que se centra en la implementación de un proyecto de ApS de calidad, donde el alumnado sea el

protagonista del mismo, donde la implicación de todo el Centro Educativo y en concreto de los estamentos superiores garantice la viabilidad del mismo (Florido y Opazo, 2014).

Para ello, es conveniente estructurar la formación de acorde a las etapas del proyecto. Se puede optar por comenzar únicamente con la formación docente y en próximos cursos implementar la metodología, o hacerlo de forma simultánea. Ambas opciones resultan beneficiosas para la implementación de la misma, lo único que las diferencia es la temporalización. Así, desde esta innovación, se recomienda que en los Centros sin ninguna vinculación previa al ApS se comience por la sensibilización y formación docente para implementar gradualmente la misma en las etapas que se consideren más convenientes.

Esta formación debería tener un acompañamiento por agentes especializados en la metodología con el fin de asegurar su óptimo desarrollo y potenciar diseños de programas de ApS útiles a cada etapa educativa. Contar con agentes formativos no especializados en la metodología restará motivación y eficacia a la innovación. Así, se presenta un cronograma formativo adaptado a las fases de la metodología que se puede seguir para la formación de docentes con independencia de la etapa educativa donde realicen su actividad docente.

Esta formación específica para docentes debe contemplar al menos 5 sesiones Formativas más 6 sesiones de acompañamiento a los profesores en cada fase del diseño de proyectos. Se debe realizar atendiendo a 4 bloques formativos, atendiendo a los contenidos propios de la formación, las temáticas y la temporalización destinada a los mismos, tal y como se refleja en la siguiente tabla.

Tabla 37. Cronograma Formativo

CONTENIDOS	TEMÁTICAS	TEMPORALIZACIÓN
PRIMER BLOQUE <i>Aproximación al Concepto de ApS y su implementación</i>	1. Aproximación al Concepto de ApS	1º Mes
	2. Funciones para su implementación	2º Mes
	3. Aproximación a los colectivos	3º Mes

CONTENIDOS	TEMÁTICAS	TEMPORALIZACIÓN
SEGUNDO BLOQUE <i>Diseño de un proyecto de</i>	4. Diseño a la medida de los estudiantes	4º Mes 5º Mes
TERCER BLOQUE <i>Planificación y Servicio en Centros</i>	5. Planificación del Servicio	6º Mes
	6. Servicio en Centros	7º Mes
CUARTO BLOQUE <i>Evaluación, Celebración e Impacto</i>	7. Evaluación, Celebración e Impacto	8º Mes
		9º Mes

Fuente: Elaboración propia

De este modo, la primera fase de la formación, atenderá a los contenidos más conceptuales en materia de ApS, con el fin de asegurar una base conceptual de la metodología, las funciones que de ella se derivan y los colectivos destinatarios del servicio que realizarán. Para la realización de este primer bloque formativo, conviene que se destinen los tres primeros meses de cursos en los que las sesiones de formación se estructurarán según la planificación del propio Centro.

La segunda fase formativa, se corresponde con una primera aproximación a los contenidos procedimentales, donde los estudiantes dispondrán de dos meses para el diseño de un proyecto a que responda a las necesidades de los colectivos receptores de su servicio, siempre que se encuentre vinculado a sus planes de estudio académicos.

Así, se inicia una tercera fase eminentemente procesual y actitudinal donde los estudiantes tendrán las tareas de planificación, gestión y servicio del proyecto, lo que requiere la implicación real de los estudiantes en las Entidades Sociales. Esta fase es la más importante y para ella se destinan dos meses, con el fin de garantizar el cumplimiento de sus funciones y tareas.

La fase final, se cierra con la evaluación, celebración e impacto del proyecto realizado, donde será necesaria la participación de todos los agentes involucrados en el mismo. Para ello, se destinan 2 meses, en los cuales se podrán repartir y estructurar las tareas correspondientes según el calendario y jornadas lectivas.

Para conseguir una correcta implementación se presenta la formación específica correspondiente a cada etapa, las tareas, funciones y temporalización de docentes y estudiantes pues se considera esencial que ambos estén formados en la metodología.

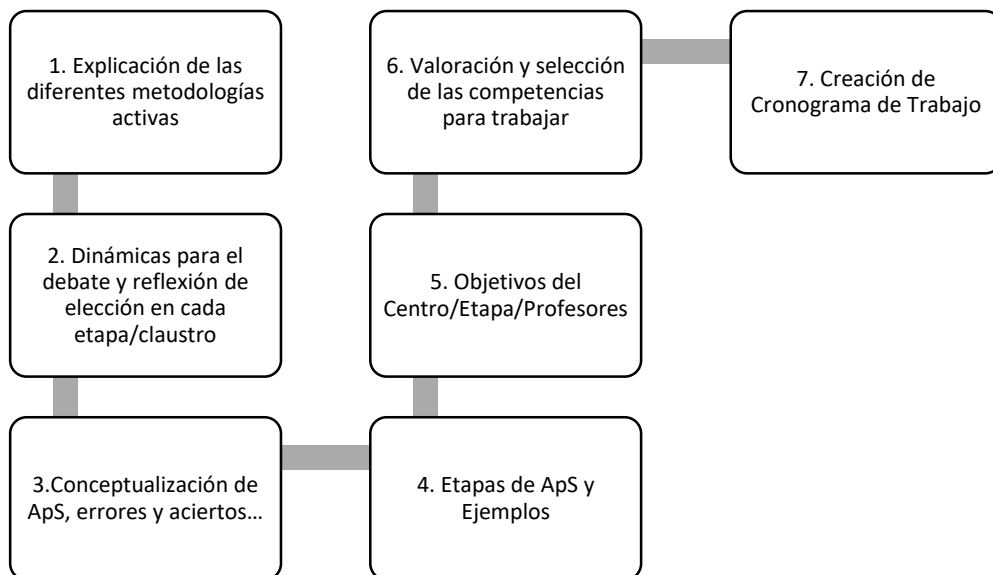
No obstante, las tareas y funciones con independencia de compartir tiempos y espacios comunes serán diferentes para ambos.

8.2.2.1. Tareas y funciones del profesorado en cada fase

De este modo, atendiendo a cada uno de los bloques, temáticas y temporalización, se presentan las tareas y funciones propias de cada una de las fases y temáticas, con el fin de ofrecer una visión completa de la implementación de un proyecto de ApS con independencia de su magnitud e impacto.

1ª. Aproximación al Concepto de ApS : Una vez tomada la decisión de implementar la metodología en el Centro Educativo, es conveniente estructurar las tareas de los docentes correspondientes con cada una de las fases del mismo.

Figura 57. Tareas del Equipo Docente impulsor del proyecto de ApS



Fuente: Elaboración propia

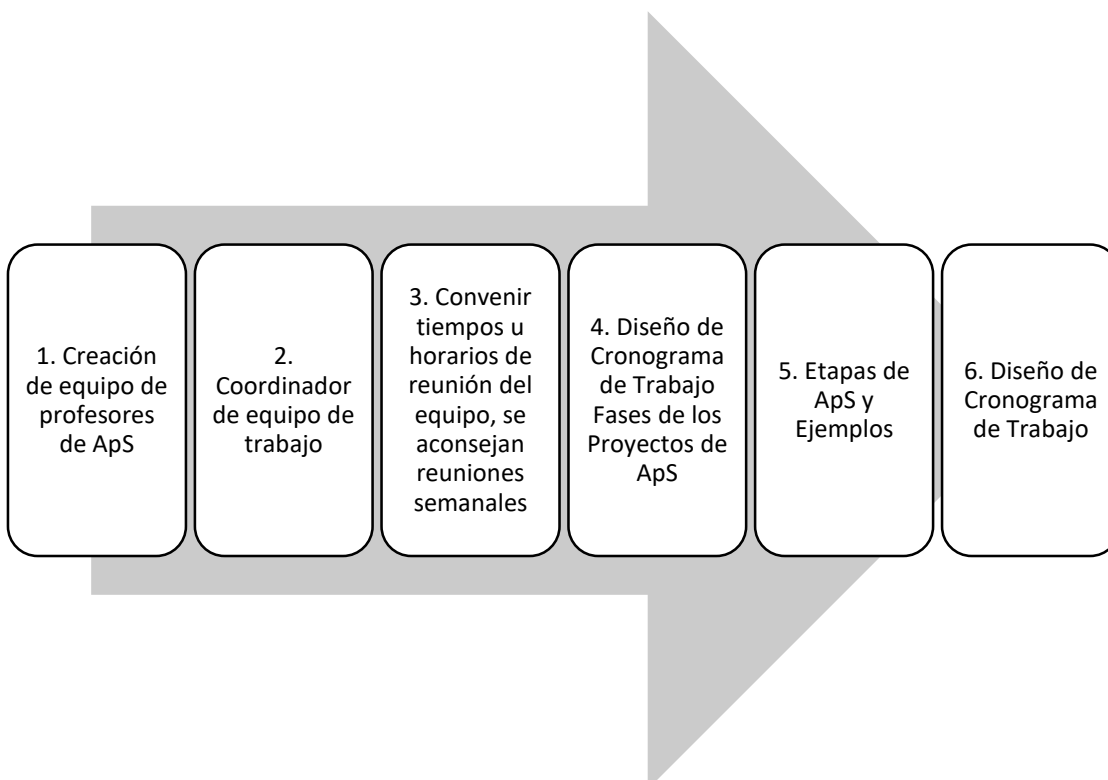
El primer mes es necesario acercar a los docentes la realidad social sobre la que inciden los proyectos de ApS. Como cualquier inicio de formación está repleto de

inseguridades, miedos y motivación hacia un nuevo enfoque pedagógico que permita hacer de su labor una herramienta completa y adaptada a las necesidades reales de los alumnos. En esta etapa se deberá atender a las necesidades de los docentes involucrados en esta formación, con el fin de garantizar su vinculación, afianzar su motivación y generar el nivel de compromiso necesario para poder llevar a cabo proyectos de ApS útiles y significativos.

Así, esta etapa está diseñada para descubrir qué significa ApS como metodología activa, las etapas que todo proyecto de ApS debe contener y el punto de partida a la creación de un proyecto a la medida de las aulas. Por ello, esta primera etapa deberá contener exposiciones temáticas, dinámicas grupales, resolución de casos prácticos y debates dirigidos, con el fin de asegurar el objetivo de acercar el ApS a esos docentes y servir de punto de partida para la implementación de sus proyectos.

2ª. Funciones para su implementación: Es necesario delimitar las funciones que cada uno de los docentes deben ejercer en cada fase del proyecto. De este modo, se comienzan a adquirir compromisos reales hacia la implementación.

Figura 58. Funciones y responsabilidades de cada docente



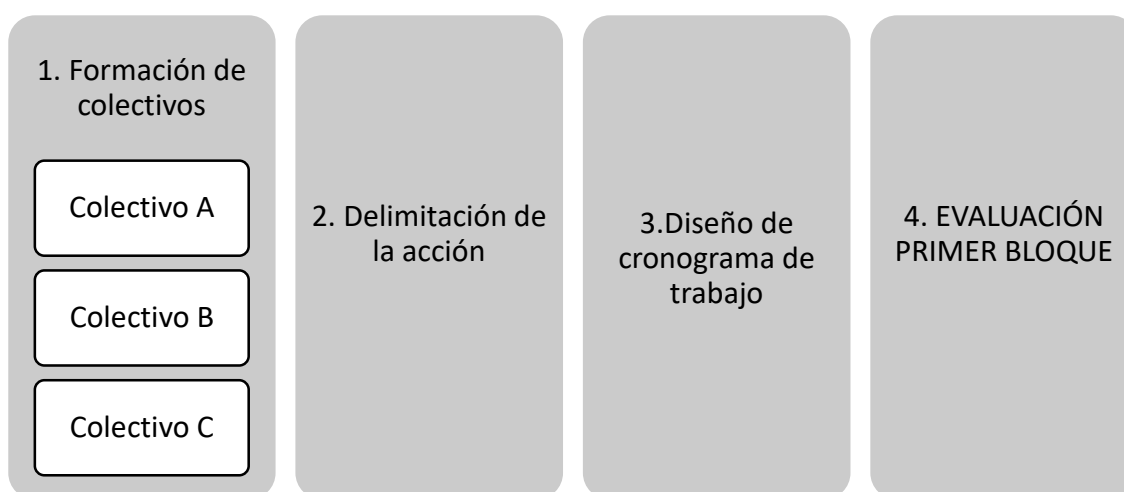
Fuente: Elaboración propia

En esta etapa formativa, el trabajo grupal es fundamental. Por ello, se deben emplear actividades que persigan el objetivo de seguir aprendiendo sobre el diseño de proyectos. De la sinergia de trabajo en esta etapa inicial, dependerán las relaciones grupales y el trabajo en red de todos los docentes implicados en proyectos de ApS dentro de una misma institución, con independencia de las asignaturas, edades y alumnado en el que imparten docencia.

Además, en esta etapa, cobra especial importancia las funciones destinadas a vincular los objetivos de servicio con los de aprendizaje, las funciones de organización del trabajo, así como la gestión de las tareas en cada una de las fases del proyecto. En la implementación de proyectos de ApS, es de suma importancia la creación y respeto a los tiempos y ritmos del propio proyecto. No obstante, para asegurar una tendencia de trabajo óptima, es necesario convenir cronogramas de trabajo con las funciones de cada uno de los miembros del equipo perfectamente delimitadas con el fin de consolidar un grupo de trabajo estable.

3ª. Aproximación a los Colectivos: resulta primordial que los docentes conozcan las características y tipología de colectivos con los que su alumnado va a intervenir en las Entidades Sociales, pues su desconocimiento restará implicación al proyecto.

Figura 59. Formación docente en Colectivos previa al Servicio de estudiante



Fuente: Elaboración propia

Durante esta fase la formación basada en tipología de colectivos cobra especial significado, dándole la importancia requerida hacia el conocimiento de usuarios, características de los mismos, formas de intervención, ámbitos de actuación, metodología propia de la tipología de colectivos y las habilidades necesarias para la propia intervención. Por ello, esta dimensión formativa es de suma importancia dentro de la formación docente, pues se requieren docentes formados en materias y características específicas de los usuarios con los cuales sus estudiantes tendrán que intervenir.

Se requerirá la intervención de especialistas que trabajen con las diferentes tipologías de colectivos, con el fin de que la aproximación a la realidad sea lo más coherente y precisa posible. Así, resulta conveniente, dedicar parte de la formación al conocimiento de los diferentes colectivos y sus necesidades.

Del mismo modo, una vez conocidos los usuarios y sus características, es necesario seleccionar para quiénes se realizará el proyecto, en base a qué tipo de usuarios y en función de qué posibles necesidades.

A partir de esta elección inicial se debe comenzar a diseñar trabajos grupales que respondan a colectivos similares con clara vinculación a las áreas o temáticas en las que los docentes estén especializados.

En esta etapa, la misión fundamental es la selección de colectivos idóneos para nuestra labor educativa. Más adelante, se deberán adaptar temarios, objetivos, competencias o aquellos estándares de aprendizaje más proclives para el diseño de un proyecto de ApS para estudiantes.

Una vez seleccionados los colectivos con los que se va a trabajar, los docentes se dividirán en grupos de trabajo y se nombrarán diferentes roles dentro del equipo de trabajo, con el fin de generar ambientes de aprendizaje colaborativo, donde el trabajo sea realizado por todos los integrantes por el bien común.

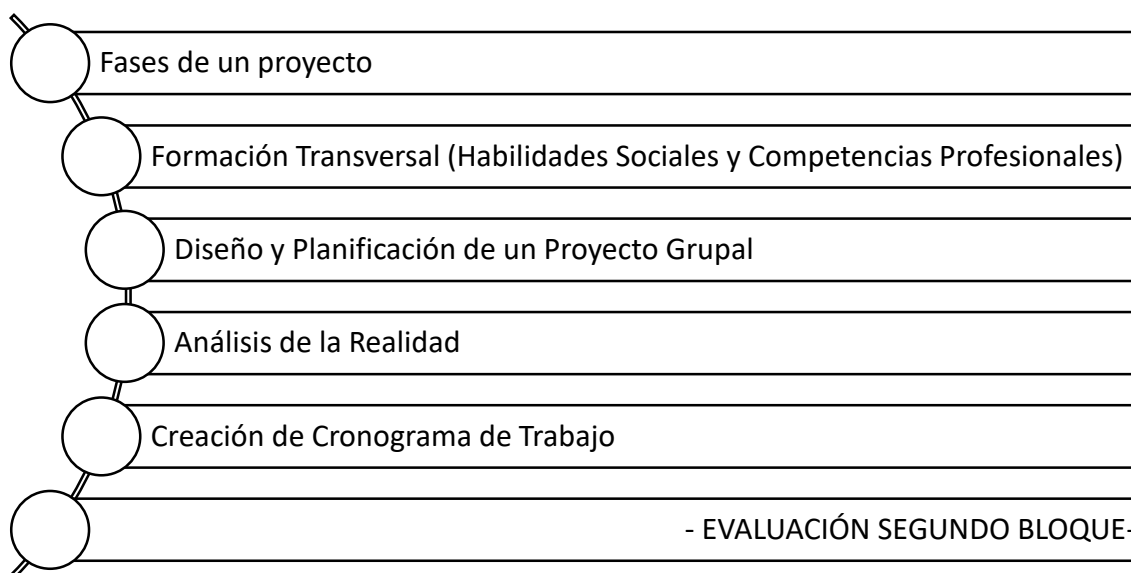
En esta deliberación de roles y funciones es prioritario la existencia de un coordinador por grupo de trabajo, que ejerza las funciones propias de un líder democrático, estableciendo tiempos, ritmos y tareas según el cronograma formativo puesto en marcha.

En esta etapa de formación es esencial una evaluación del proceso, donde se conozcan las impresiones y valoraciones de los docentes implicados en la formación con el fin de ir adaptando funciones, tareas, ritmos y tiempo a la propia sinergia del grupo formativo. De no atender a esta dimensión evaluativa, se corre el riesgo de perder la motivación e implicación de los docentes implicados.

4º. Diseño de un proyecto a la medida de sus estudiantes: es necesario que los docentes conozcan las fases y tareas que conlleva la implementación de un proyecto de ApS. Pues de su comprensión dependerá la transmisión de la información a los estudiantes en fases más avanzadas del proyecto. Para ello, en este momento formativo, se debe estructurar las acciones necesarias para un correcto diseño del proyecto de ApS.

En esta etapa se debe incidir en la adquisición de formación transversal para la materia que ocupa pues brindará al docente de mecanismos y herramientas útiles en el desempeño de su Figura dentro de los proyectos de ApS.

Figura 60. Aspectos relevantes en el diseño de proyectos de ApS



Fuente: Elaboración propia

Este segundo bloque constituye la fase central de todo proyecto formativo de ApS. En este momento de la formación es de suma importancia que los docentes conozcan y delimiten todas las fases de un proyecto de ApS. Para ello, se requerirán

diferentes actividades grupales como la resolución de casos, los diarios de experiencias, el estudio y análisis de buenas prácticas en contextos similares y el propio diseño de un plan que responda a cada una de las fases en función de sus contextos.

Para esta dimensión formativa, es necesario una formación en habilidades sociales y competencias profesionales que les permita fortalecer las debilidades de las prácticas educativas diarias y empoderar el rol del docente desde una labor más cercana a la realidad del estudiante. Esta parte es vital para adquirir el compromiso y motivación suficientes para seguir con la implementación posterior de proyectos de ApS, pues se ha demostrado que, aquellos docentes que creen en sus capacidades y confían en sus propias habilidades de gestión dentro y fuera del aula, son resilientes y fomentan un aprendizaje significativo en sus estudiantes.

Además, esta formación posibilita en sus iguales el “contagio del ámbito social” pues para quienes no tienen el conocimiento sobre esta metodología ni la formación específica en este ámbito supone una nueva visión de la educación más tradicional y la posibilidad de formar estudiantes motivados hacia las materias que imparten debido a su aplicabilidad.

Es por ello por lo que, en esta etapa, se requiere la formación de grupos de trabajo por ámbitos, departamentos o materias más afines con la idea de diseñar proyectos globales para esos ámbitos que deberán ser adaptados a las materias concretas, etapas educativas y necesidades de los propios estudiantes.

En esta etapa se requiere de un diagnóstico previo en función de la realidad educativa de los docentes, materias, temarios y horarios, con el fin de diseñar propuestas adaptadas a las mismas, coherentes con el día a día en sus aulas y con los objetivos curriculares que se derivan de su función docente. Sin una vinculación precisa entre lo curricular y las necesidades de los colectivos con los que se interviene, el proyecto no se podrá consolidar como un verdadero ApS.

En el diseño de estos proyectos, se debe adaptar de forma minuciosa la parte curricular con los objetivos de servicio que se pretenden alcanzar. No obstante, no se debe olvidar que los proyectos de ApS que se diseñen para los estudiantes deben ser puntos de partida, de forma que el formato, y las delimitaciones deberán ser

consensuados y participados por todos los integrantes de los mismos: docentes, estudiantes y Entidades Sociales. De no ser así, no se conseguirá el objetivo prioritario de los proyectos de ApS, que gira hacia el protagonismo de los estudiantes en todas y cada una de las fases del proyecto.

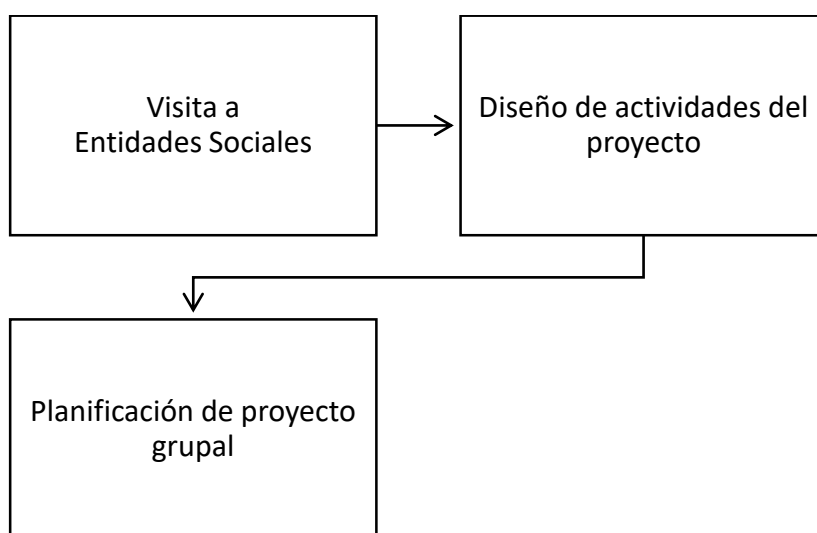
Por ello, en esta fase, corresponde a los docentes la vinculación de las acciones solidarias al currículo educativo, ya sea a través de temarios, contenidos, metodología o competencias.

Lo ideal, sería vincularlo a competencias para cada etapa y de ahí, ir delimitando temarios en función de proyectos sociales y ámbitos de aplicación, pero como no siempre resultará posible, lo que no se debe olvidar es la vinculación entre currículo y servicio.

Para la realización de todas estas tareas y el conocimiento profundo y reposado de cada una de las fases es necesario establecer y convenir un cronograma de trabajo que posibilite las acciones específicas para cada fase.

5ª. Planificación del Proyecto: con el fin de realizar una planificación real y ajustada a la etapa educativa donde se implementará y los posibles colectivos receptores del servicio, conviene seguir las tareas previas a la implementación del mismos, tal y como se recogen en el siguiente gráfico.

Figura 61. Acciones necesarias para la planificación docente



Fuente: Elaboración propia

Una vez conocidas las fases del proyecto, seleccionados los posibles colectivos con los que se puede intervenir en proyectos con estudiantes, es momento de conocer la realidad social en la que conviven estos usuarios, su contexto, con el fin de conocer sus debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades.

Conocer el contexto y los usuarios posibles con los que posteriormente los estudiantes podrán intervenir, ofrece a los docentes la seguridad y apoyo necesarios para delimitar las futuras posibilidades de intervención de sus estudiantes. Es prioritario conocer por parte del docente, cuándo, cómo, dónde, y sobre todo, con quiénes, para darle sentido a un proyecto inicial desconocido y ofrecer en ellos las garantías de mejoras de la realidad que contemplan. Además, este contacto previo, posibilitará la futura creación de una Red de Colaboración desde un primer acercamiento entre Instituciones Educativas y Entidades Sociales, que no debe pasar desapercibida para asegurar la viabilidad y compromiso posterior entre ambas.

Por ello, una vez realizado el diagnóstico previo, donde se detectan las necesidades, es necesario delimitar las mismas y priorizar aquellas sobre las que previsiblemente se pretende intervenir.

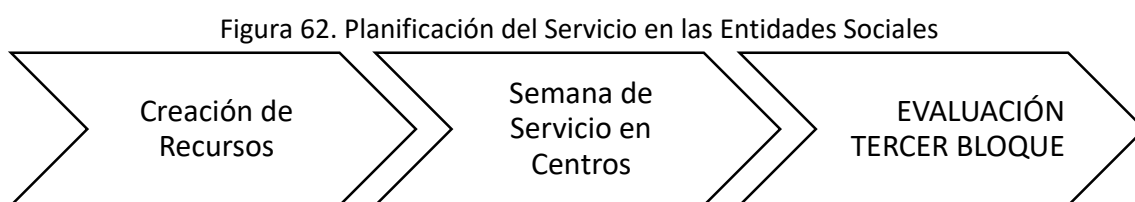
Para la realización de tal labor, es conveniente delimitar en forma, tiempo y espacios las acciones encaminadas a dar respuestas efectivas al análisis de la realidad realizado. Por ello, es momento, bien de forma grupal o individual (si no se comparten objetivos curriculares y de servicio similares), de que se establezca un posible proyecto de ApS.

Como todo proyecto social, debe estar encaminado a satisfacer unas necesidades reales. Además, en el caso de los proyectos de ApS de necesidades curriculares, es necesaria por parte de los docentes su vinculación con temarios y/o materias, la formulación de objetivos de ambas tipologías, el tiempo en el que se va a realizar, los recursos necesarios y las funciones para cada etapa. La realización de este anteproyecto de ApS por parte del docente es esencial, con el fin de descubrir carencias, dificultades, alternativas, actividades y acciones que de otra forma no serían contempladas por el gran grupo. Para ello, en esta etapa se trabajarán con diferentes

herramientas de diseño y planificación, entre las que destacan los DAFOS, las dinámicas grupales, el trabajo cooperativo, fichas de recursos para cada etapa así como posibles recursos TICs para cada etapa del proyecto.

No obstante, como sigue siendo habitual, se realizará una evaluación de la formación de esta parte del proceso, donde se evaluarán los conocimientos adquiridos, el análisis de la realidad efectuado, la priorización de necesidades, así como las acciones encaminadas a dar la respuesta adecuada a las mismas en función de los colectivos con los que se intervenga y la planificación de las acciones previstas.

6º. *Servicio en Centros*: Es necesario planificar según calendario, clases y programaciones, las sesiones destinadas al servicio en las Entidades pues esta planificación favorecerá la implementación del mismo.



Fuente: Elaboración propia

En esta etapa formativa, se debe otorgar especial importancia a la creación de materiales óptimos para las respuestas en las Entidades Sociales, materiales que puedan servir de ejemplos a los futuros protagonistas, los estudiantes, que diseñen sus propios proyectos de ApS. Estos materiales deberán estar adaptados a la planificación, las necesidades detectadas, los recursos con los que se cuentan, las edades de los futuros estudiantes, así como las posibilidades de los usuarios y Entidades Sociales con las que se va a trabajar.

Por todo ello, el análisis de la realidad en los centros es vital, de una mala detección de necesidades y una planificación poco coherente y realista pueden surgir los mayores enemigos de éxito de los proyectos de ApS. No obstante, el conocimiento real, como en cualquier ámbito social, parte de la posibilidad de una intervención directa en las propias Entidades Sociales de los recursos y actividades diseñados.

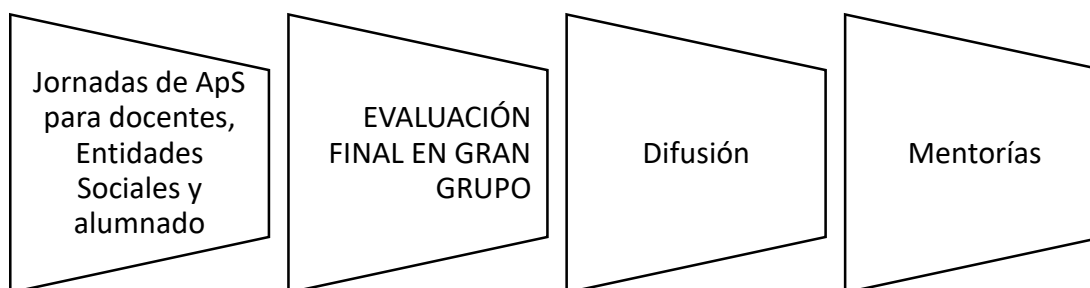
Desde esta propuesta, se es consciente de la dificultad de esta fase formativa de los proyectos, no obstante, la opinión que desde esta investigación se ofrece es la de ofrecer la posibilidad a los docentes, desde los Centros Educativos de implementar estas acciones en las Entidades Sociales, en los momentos requeridos por el Centro. Así mismo, puesto que la implementación puede resultar complicada, se requiere a los docentes la participación presencial en la parte de servicio directo de sus estudiantes en las Entidades Sociales, con el fin de que puedan experimentar de primera mano los beneficios de esta etapa. La labor docente durante esta etapa, pasa por la de asesoramiento y guía durante la implementación de los proyectos en los centros, pues, pese a que el protagonismo recae directamente en los estudiantes, es preciso que ellos se sientan acompañados durante este proceso.

La evaluación de esta etapa formativa es esencial, pues de ella se deriva el cumplimiento de los objetivos planificados, la propia finalidad del proyecto y el éxito en función de las necesidades cubiertas con la implementación del mismo. Por ello, se debe dedicar una sesión completa a la evaluación final del grupo, en el que se conozcan los miedos e inseguridades superados y los que todavía permanecen, pues de la superación y celebración de los éxitos docentes en esta etapa dependerá en gran medida el éxito de los proyectos futuros.

7ª. Evaluación, Celebración e Impacto: Todos los protagonistas de un proyecto de ApS deben conocer y atribuir la importancia necesaria a la fase final de celebración de los mismos. Para ello, se espera que los docentes tengan previsto la forma de colaboración adecuada al Centro, alumnado, familia y Entidades Sociales.

En la última fase de la formación, es necesario atender a la difusión y celebración, así como examinar tanto el impacto como los éxitos obtenidos y las posibles mejoras para futuras ediciones. Por ello, en esta fase, es conveniente la realización de una evaluación de todo el proyecto, donde todos los agentes implicados evalúen el grado de consecución de los objetivos propuestos. Esta evaluación grupal, se puede hacer en formato grupo de discusión, formulario, cuestionarios o incluso entrevistas finales a todos los integrantes.

Figura 63. Acciones necesarias para la Celebración e Impacto de la metodología



Fuente: Elaboración propia

El papel de las Entidades Sociales también debe ser evaluado y analizado con detenimiento, es necesario comprobar si su vinculación y lo permitido por ellas responde con los objetivos y compromisos adquiridos al inicio del proyecto. De no ser así, se deberán establecer diferentes mejoras y opciones a considerar para los próximos cursos. No obstante, conviene resaltar el apoyo y agradecer el papel y compromiso de las mismas para con el proyecto, que se sientan parte importante y fundamental del mismo.

Con el fin de asegurar su difusión e impacto hacia la propia Entidad Social, la Institución Educativa, los docentes, los estudiantes y los usuarios, se aconseja la realización de un encuentro final de ApS donde todos tengan la oportunidad de compartir. No se considera una experiencia completa de ApS si no cumple todas las fases del mismo, en la que se incluye esta etapa de celebración y difusión de todos los beneficios obtenidos.

Así mismo, con el fin de agradecer a los estudiantes y docentes la implicación en el proyecto, se propone la entrega, a modo de gratificación, de un certificado de formación donde se especifiquen las horas y acciones destinadas al propio proceso. Del mismo modo, queda a decisión de las instituciones educativas la gratificación a modo de obsequio por parte de su compromiso, a las Entidades Sociales participantes. Es necesario recordar, que de su implicación depende la viabilidad de los proyectos.

8.2.3. *Papel del estudiante en la implementación de aps*

Una vez estructurada la función de docentes, su labor educativa se centrará en la implementación de la metodología en función de las necesidades, tiempos y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes.

El siguiente punto a tratar sería la apuesta por la **implementación de un proyecto de ApS** a la medida de cada docente y su alumnado. Para ello, es necesario, partir de una formación integral de los docentes involucrados en el proceso para posteriormente, crear un proyecto de ApS de forma conjunta con cada grupo de alumnos con los que se quiera intervenir.

Dentro de esta implementación, es preciso atender a las necesidades formativas de los estudiantes que se implicarán en el proceso, pues de una buena comprensión y motivación dependerá el mayor éxito del proyecto. En la fase previa a la implementación del proyecto, es necesario destinar varias sesiones formativas donde los estudiantes, al igual que los docentes, puedan conocer lo que constituyen los proyectos de ApS, los diferentes tipos de proyectos posibles, los colectivos con los que trabajar, las necesidades a las que ellos mismos pueden dar respuesta y la clara vinculación con los contenidos curriculares de las materias con las que los docentes hayan considerado conveniente vincular el servicio.

Para tal fin, es preciso conocer las motivaciones, intereses y competencias propias de los estudiantes que intervendrán en los proyectos, con el fin de adaptar la metodología a las necesidades reales de los estudiantes, a los objetivos curriculares y a las necesidades de las Entidades Sociales donde se desarrollarán los mismos. Así mismo, es vital, que los propios estudiantes comprendan lo que significa participar en un proyecto de esta magnitud, lo que se espera de ellos y cómo va a ser contemplado a nivel curricular. Las normas de funcionamiento, el porcentaje vinculado a la evaluación, los roles, las funciones y los compromisos, deben ser conocidos y aceptados por todos los agentes implicados en el proceso antes de la puesta en marcha del mismo.

Es conveniente recordar, que la metodología de ApS tiene un carácter optativo, por lo que, si alguno de sus estudiantes no quisiera participar en la misma, es tarea del docente ofrecer otra posibilidad de consecución de los objetivos curriculares. De no

tomar la participación de los estudiantes como una opción optativa, el carácter y sentido implícito de la misma perdería todo su significado. Esta metodología fue diseñada para aprender desde la propia voluntad de los estudiantes por mejorar, por obtener experiencias enriquecedoras y por una clara inversión en los futuros centros de trabajo previos a la obtención de un certificado académico que le habilite para su ejercicio profesional. Por ello, aquellas participaciones de estudiantes sin esta motivación inicial, además de suponer una barrera para la correcta implementación del proyecto, producirán una clara distorsión del aprendizaje significativo e imposibilitarán el impacto real en las Entidades Sociales y la propia Institución Educativa.

Por ello, se presenta un cronograma de trabajo donde se muestran, además de los contenidos y tareas propias de este primer bloque de formación conceptual, las tareas propias de la implementación de un proyecto de ApS dirigido a los estudiantes con los que se va a trabajar. Así, el cronograma de acción de estos profesores para el diseño e implementación de los proyectos de ApS estará delimitado por las tareas y funciones propias de cada etapa. Con el fin de adaptar las fases y etapas de los proyectos de ApS a las programaciones de las Instituciones Educativas, se ha considerado conveniente delimitar las etapas en función de evaluaciones y/o trimestres, para facilitar así la temporalización propuesta al cronograma específico de cada evaluación.

Así, se presenta la **primera Etapa de Proyectos** haciendo corresponder la misma con la 1ª Evaluación en Centros Educativos, con el fin de facilitar el proceso de implementación. Dentro de este cronograma de acción, se delimitan, por un lado, aquellas funciones que son necesarias trabajar desde el equipo docente para impulsar la creación de un proyecto real, como las tareas propias para cada una de estas funciones, y por otro lado, las funciones de los docentes hacia el alumnado y las tareas que deben realizarse en cada etapa por parte de los estudiantes.

Así, en esta tabla se puede observar como las funciones del profesorado involucrado en la implementación del proyecto, deben ir encaminadas hacia la preparación de un recurso evaluativo inicial y también sumativo, con el fin de conocer el grado de consecución de los objetivos curriculares obtenidos con la realización del propio proyecto por parte de los estudiantes.

Tabla 38. Tareas de la 1ª Evaluación

TAREAS DE LA 1ª EVALUACIÓN		
	Funciones	Tareas
EQUIPO DOCENTE DE APS	<ul style="list-style-type: none"> ○ Evaluación en función de competencias 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesorado decide - Valoración de instrumento creado para la evaluación de los alumnos
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Búsqueda de Entidades Sociales 	<ul style="list-style-type: none"> - Propuestas de Docentes - Propuestas de Estudiantes - Red de ApS Comunidad de Madrid
DOCENTES HACIA ESTUDIANTES	<ul style="list-style-type: none"> ○ Explicación de Análisis de la Realidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de DAFO - Creación Registro de actividades
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Temporalizar las sesiones ○ Consensuar la Evaluación ○ Ofrecer una alternativa (B) para alumnos que no participen en ApS 	<ul style="list-style-type: none"> - Contrato de ApS - Explicación de la evaluación de ApS - Mínimos de ApS - Ejemplos de actividades de ApS - Horarios para ApS

Fuente: Elaboración propia

El equipo docente que forme el grupo de trabajo, deberá en esta fase seleccionar aquellos objetivos de currículum y de servicio a los que el proyecto deba dar respuesta, al mismo tiempo, es función del equipo docente, establecer la vinculación curricular entre servicio y aprendizaje. Esta vinculación puede realizarse en torno a planes de estudio, materias, ámbitos, asignaturas, temas y/o contenidos, la decisión debe ser

tomada por el equipo docente que impulse el proyecto y deberá responder a las necesidades de la institución educativa, estudiantes y sociedad en su conjunto.

Además de las tareas de selección y vinculación curricular, los docentes deberán realizar una búsqueda previa de las Entidades Sociales más idóneas para los proyectos ideados con el fin de promover Redes de Aprendizaje-Servicio colaborativo, entre las cuales sus estudiantes puedan seleccionar Entidades promotoras de sus servicios. Desde esta innovación, se considera conveniente que el equipo docente sea el encargado de promover redes de colaboración con las Entidades Sociales, lo que no limita únicamente el servicio de los estudiantes a estas Entidades, sino que cualquier propuesta de colaboración con otra Entidad promovida por los estudiantes deberá ser contemplada como una opción de servicio dentro del proyecto. No obstante, la toma de contacto con las Entidades Sociales requiere de un cuidado y atención minuciosa en cada etapa del proyecto, por lo que el papel docente en este ámbito deberá velar por tal cuidado para asegurar la viabilidad y perpetuidad de proyectos de ApS.

Dentro de las funciones de los docentes en la formación de ApS, debe contemplarse como punto inicial, la explicación por parte del docente sobre la fase previa al proyecto.

En esta fase, el docente deberá explicar a los estudiantes nociones básicas de elaboración de proyectos, entre las que se encuentran: Fase diagnóstico y su elaboración, Análisis de la Realidad y recogida de información, diseño de objetivos, recursos para la realización de cada una de las fases, etc.. De este modo, el docente posibilita una base mínima de conocimientos sobre el diseño y elaboración de proyectos que garantice una correcta comprensión y elaboración de los mismos apropiada a cada contexto.

De una correcta comprensión de esta fase depende uno de los principales objetivos de los proyectos de ApS que vincula teoría y práctica. Para mostrar la consecución de este objetivo, se recomienda que los estudiantes realicen una matriz DAFO y diseñen una hoja de registro para la observación en Entidades Sociales. Ambas actividades serán evaluadas al finalizar el trimestre con un porcentaje previamente consensuado por los docentes y conocido por los propios estudiantes. El punto de

partida de estos proyectos es el claro trabajo en equipo, por lo que, para la formación de los mismos, desde esta innovación, se aconseja la realización de un Sociograma de grupo que pueda arrojar datos relevantes a la formación de grupos o bien, optar por los intereses temáticos o colectivos de atención prioritaria, con el fin de asegurar la finalidad por la que se crean tales grupos de trabajo. Es aconsejable huir de grupos de trabajo ya consolidados para la realización de actividades de aula para ofrecer nuevas formas de relación para impulsar la mejora de las competencias intra e interpersonales, sociales y relacionales.

Una vez establecidos los grupos de trabajo y las tareas para esta fase del proyecto, es necesario consensuar, con el grupo de estudiantes, fechas y tareas, con el fin de ubicar de forma temporal las sesiones destinadas a este proyecto dentro de las correspondientes cargas lectivas de la materia, asignaturas, temario y/o plan de estudios con el que el proyecto ha sido vinculado. Los estudiantes deben formar parte de la toma de decisiones en cuanto a los tiempos y ritmos del proyecto, pues pertenece a la planificación del proyecto y como tal debe contar con la participación de los protagonistas del mismo, los estudiantes.

Una vez establecido el cuándo y el dónde, es momento de comprometerse con las tareas que les corresponderá realizar en cada fase del mismo. Para ello, se aconseja dedicar una sesión a la comprensión sobre el alcance de su implicación conlleva para el éxito del proyecto. Con este objetivo se establece la firma de un compromiso/contrato que muestre una clara declaración de intereses entre todos los participantes. A través de este contrato, los estudiantes se comprometen a la participación activa en todas las fases del proyecto, al diseño de proyectos, planificación, ejecución y evaluación de los mismos en las Entidades Sociales, así como el reconocimiento de que esta relación contractual es optativa y que son ellos quienes deciden libremente optar por su realización. En el contrato, es necesario señalar las horas aproximadas de realización del proyecto y las horas previstas de servicio en las Entidades Sociales, indicando que todas las tareas que se deriven de las mismas serán evaluadas con el porcentaje previamente convenido entre estudiantes y equipo docente. De no existir este contrato pueden originarse problemas de absentismo y falta de compromiso con la realización del proyecto, que dificulten la implementación y desvirtúen su finalidad.

Sin embargo, es tarea del equipo docente tomar la decisión de seleccionar otra metodología y/o recursos que posibiliten la consecución de los objetivos curriculares establecidos para su correcta adquisición y evaluación, destinados a aquellos estudiantes que no quieran participar en el proyecto de ApS propuesto por el Centro Educativo.

Una vez realizadas las tareas propuestas a los estudiantes, es labor del equipo docente evaluar los logros obtenidos a través de una evaluación formativa, donde se deben contemplar todas las actividades y tareas realizadas por el grupo de trabajo, la implicación en el proyecto y la actitud en el equipo de trabajo.

Todos estos ítems tendrán un porcentaje fijo en la calificación de la vinculación curricular (asignatura, tema, plan de estudios, etc...) con independencia de la fase del proyecto que se evalúe. Para ello, se recomienda la creación o adaptación de una rúbrica de evaluación con los ítems específicos de cada Fase en el que Figura el porcentaje consensuado, con el fin de realizar una evaluación objetiva y facilitar la calificación numérica de la misma. Esta tarea, puede considerarse como meramente informativa, no obstante, cuando se trata de otorgar un valor numérico a la participación en este tipo de metodologías surgen muchos problemas en torno al proceso de evaluación que se pueden prevenir desde la creación inicial de un instrumento de medida, intentando que sea claro, sencillo y útil para tal propósito. Puede consultarse en el Anexo 3 una rúbrica de evaluación de las fases de un proyecto, a modo de ejemplo.

Así, se pasaría a ***la Segunda Etapa de implementación del proyecto***, que corresponde con la 2ª evaluación de carga lectiva en los Centros Educativos. Esta es la etapa correspondiente con la fase de planificación y diseño de los proyectos de ApS, donde resulta imprescindible una correcta gestión y planteamiento de las tareas y funciones propias de la misma.

A partir de este momento se comienza a distinguir un cambio en la Figura del docente, pues se puede indicar como a medida que se va avanzando por las fases de un proyecto de ApS el rol del docente empieza a quedar en un segundo plano y el protagonismo inicial del estudiante comienza a adquirir un papel relevante en esta etapa.

Tabla 39. Tareas de la 2ª Evaluación

TAREAS DE LA 2ª EVALUACIÓN		
<i>EQUIPO DOCENTE DE APS</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación de las etapas del proyectos 	<ul style="list-style-type: none"> - Cronograma de actuación - Valoración de instrumento creado para la evaluación de los alumnos
	<ul style="list-style-type: none"> • Contacto con Entidades Sociales 	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de correo ApS - Selección de Centros - Convenio de colaboración - Explicación a los Socios de lo que se persigue - Fechas previstas...
<i>DOCENTES HACIA ESTUDIANTES</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Priorizar necesidades a partir del DAFO 	<ul style="list-style-type: none"> - Temas/Actividades - Programar las tareas - Diseño de tareas
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Corrección de Proyectos ○ Revisión de las fichas de trabajo semanales ○ Evaluar las tareas ○ Mentorías*^{próximos} cursos 	<ul style="list-style-type: none"> - Compromiso a los Centros del Proyecto - Fichas semanales para las sesiones en los centros - Planificación de las sesiones - Inventario de las sesiones

Fuente: Elaboración propia

El equipo docente deberá estructurar las etapas del proyecto en función del cronograma previo consensuado entre estudiantes y docentes, con el fin de asegurar el cumplimiento de todas las fases del proyecto con independencia de los virajes del calendario académico y del horario lectivo en el cual se enmarcan la mayoría de actividades del proyecto. Además de las funciones de organización dentro de esta etapa, la labor del equipo docente estará centrada en el compromiso de participación de Entidades Sociales, a través de un convenio de colaboración mutuo entre centro educativo y Entidad Social que garantice el servicio en las Entidades. Por ello, es

necesario contactar con las Entidades Sociales explicitando en qué consiste la metodología, de qué se tratan los proyectos, qué supone para los estudiantes, lo que se espera de las Entidades y los beneficios del convenio.

Las Entidades Sociales deben comprender lo que implica la participación en estos proyectos y entender antes del comienzo del servicio que la realización del mismo se centrará en proyectos propios de los grupos de estudiantes. Así se conseguirá la delimitación de funciones, la asunción de responsabilidades y las respuestas ante las necesidades demandadas. Además, es conveniente fijar previamente con las Entidades Sociales las fechas previas de realización del servicio con el fin de garantizar su consecución.

Por todo ello, desde esta innovación, se apuesta porque el contacto con las Entidades Sociales corra a cargo de los más expertos en esta metodología, que sin duda deben ser los docentes, al menos al inicio del proyecto, pues que el proyecto sea factible depende de asegurar este pilar.

En el caso del trabajo con los estudiantes, dentro de las tareas de esta fase, es conveniente que los grupos de trabajo centren su actividad en la priorización de necesidades detectadas en los ámbitos a los que pueden dar respuestas y en la planificación de actividades y tareas posibles para la satisfacción de estas necesidades.

Además, es necesario que los estudiantes consigan el compromiso final de las Entidades Sociales en función del cronograma de actuación creado para dar respuesta a las necesidades detectadas.

En esta etapa del proyecto, es de suma importancia el diseño de las actividades reales, como recursos que posibiliten un cambio en la mejora de los colectivos y sus entornos de actuación. Por ello, los grupos de trabajo, deberán entregar semanalmente fichas de las actividades de su proyecto con el fin de que sean supervisadas por los docentes y validadas para pasar a la siguiente fase de creación de recursos para la implementación del proyecto. Estas fichas, deben corresponder a los objetivos marcados por el grupo como forma de respuesta a las necesidades detectadas, deben hacer valer sus competencias para el desempeño de su futuro perfil profesional y posibilitar el significado a las nuevas formas de aprendizaje. Para ello, es necesario

establecer minuciosamente un plan de trabajo donde estén delimitadas las sesiones, los tiempos, las tareas y las funciones de cada uno de los integrantes del grupo. No obstante, es de vital importancia, que todos los integrantes del grupo compartan y participen de esta planificación, pues en las Entidades Sociales todos deberán efectuar todas y cada una de las sesiones propuestas, de no ser así, no se podrá establecer el binomio aprendizaje-servicio.

Además, durante la sesión de diseño de actividades, los estudiantes deberán conocer los criterios de validación de las sesiones con el fin de conseguir crear sesiones reales adaptadas al contexto. Para ello, la comunicación permanente con el equipo docente es vital, pues, aunque el papel del docente en este caso comienza a delimitar su acción como guía de aprendizaje pasa a ser agente de cambio social.

De esta fase, se obtendrá lo que en próximos cursos se conoce como la Figura del mentor, alumnado que habiendo adquirido los conocimientos y competencias necesarias para la implementación de proyectos de ApS, ofrece sus conocimientos al servicio de otros estudiantes que comienzan a cursar en sus planes de estudio proyectos de ApS. Esta Figura es un potencial agente de cambio, supone una consecución plena de los objetivos de un aprendizaje significativo y vincula a la perfección la parte de servicio con la parte de aprendizaje. Además, esta Figura representa los valores de compromiso, ética y responsabilidad social que se persigue en estos proyectos y la creación de una conciencia social de los estudiantes como agentes activos hacia la Justicia Social. Desde esta importancia hacia la Figura del mentor, la supervisión, evaluación y posterior calificación de las tareas correspondientes a esta fase, se inicia el camino hacia la fase más gratificante y significativa de todo proyecto de ApS.

La Tercera Etapa de implementación de proyectos de ApS, donde la Figura del docente ha quedado eclipsada por la motivación, trabajo, aprendizaje y compromiso social de un grupo de estudiantes que han gestionado, planificado y diseñado un proyecto a la medida de la Entidad Social, en función de unas necesidades reales y para un colectivo que demanda su intervención en los centros con el objetivo de mejorar su calidad de vida.

No obstante, la tarea del equipo docente en esta etapa pasa por la supervisión del trabajo grupal, la observación de la sinergia de cada grupo de trabajo, las

competencias adquiridas por parte de los estudiantes, el grado de autonomía y trabajo en equipo así como la viabilidad de las actividades y recursos creados para cada una de las sesiones.

Así mismo, dentro de la labor docente, se deberán decidir las tareas concretas que servirán como recurso de evaluación en esta fase decisiva del proyecto. La tarea del docente será la de seguimiento y contacto directo con las Entidades Sociales donde se realizarán las sesiones de servicio dentro del horario lectivo y previa autorización a familias, en el caso de trabajar con menores, y del convenio de colaboración con las Entidades.

La labor de los estudiantes en esta etapa del proyecto será la más laboriosa y gratificante, pues deberán preparar cada sesión, cada recurso, realizar un inventario de los materiales necesarios, realizar una pequeña simulación al resto de la clase y docentes de lo que pretenden hacer en sus sesiones, con el fin de anticipar posibles dificultades en la implementación del proyecto. Una vez transcurridas estas tareas, será labor del estudiante realizar las sesiones de servicio directo en las Entidades, donde tendrán contacto directo con los colectivos, se implicarán en la vida de la misma y llevarán a cabo sus propuestas de mejora con el fin de alcanzar los objetivos iniciales propuestos.

Así, esta etapa del proyecto será evaluada y calificada con especial cuidado y delicadeza, pues no conviene valorar la cantidad de objetivos alcanzados sino la calidad, motivación, participación e implicación de los estudiantes en esta etapa del proyecto. No obstante, la verdadera transferencia de aprendizaje se efectúa en el momento en el cual todos los grupos vuelven de las Entidades Sociales y comparten con el resto de la clase sus experiencias, impresiones, logros, dificultades y emociones surgidas en el contexto de la Entidad Social. En este momento se puede comprobar la calidad del proyecto a través de la autoevaluación de los propios estudiantes. Momento ideal para realizar una evaluación final del servicio en los Centros, que posibilitará la realización de una coevaluación por grupos de trabajo en próximas sesiones.

Es esencial conocer la valoración de los estudiantes con el fin de mejorar, cambiar y optimizar todo el proyecto para las próximas ediciones y comprobar el éxito del mismo. Por eso, todos los proyectos de ApS deben contemplar una fase de cierre que finaliza

con una celebración conjunta entre todos los agentes implicados. Como fase del propio proyecto, desde esta innovación se apuesta porque sean los propios estudiantes los encargados de la planificación de dicha celebración que puede tener el formato de unas jornadas, celebración, encuentro, reunión, pero que debe ofrecer la posibilidad de participación a todos los agentes implicados en el proyecto, desde las familias de estudiantes que han firmado el consentimiento de participación de los mismos, los estudiantes que han participado, los docentes, el equipo directivo que ha apostado por esta innovación educativa, los docentes involucrados en el proyecto, las Entidades Sociales y los propios colectivos a los que han mejorado su calidad de vida con los proyectos. Por ello, desde la institución educativa debe realizarse un agradecimiento público a todos estos agentes, a su compromiso, dedicación e implicación.

Tabla 40. Tareas de la 3ª Evaluación

TAREAS DE LA 3ª EVALUACIÓN		
<i>EQUIPO DOCENTE DE APS</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Servicio de los Proyectos 	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos para evaluar el servicio: diarios de campo, fichas de sesiones.... - Evaluación con resto de profesorado sobre los logros - Planificación cursos/etapas próximas
	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento en Centros Socio-Comunitarios 	<ul style="list-style-type: none"> - Visitas de proyectos en Centros - Reflexión conjunta de los logros=Encuentro - Agradecimiento y compromiso final
<i>DOCENTES HACIA ESTUDIANTES</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Diseño de materiales por sesiones 	<ul style="list-style-type: none"> - Preparación de sesiones - Simulación de las sesiones - Creación de recursos - Evaluación de recursos
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Seguimiento y observación en los Centros 	<ul style="list-style-type: none"> - Servicio en las Entidades Sociales
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Evaluación final del proyecto 	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación del Encuentro - Reflexiones individuales - Reflexiones grupales - Video/montaje final - Dinámica de cohesión final

Fuente: Elaboración propia

De este modo, la labor del equipo de docentes, finaliza con la revisión del proyecto, con la evaluación conjunta con los estudiantes de los puntos a mejorar y de los logros alcanzados. Revisar esta fase del proyecto de forma conjunta es ideal para asegurar el compromiso social de los estudiantes involucrados. Esta última fase debe finalizar con la autoevaluación individual de cada estudiante, la reflexión en pequeños grupos de trabajo y la evaluación conjunta de todos los estudiantes, donde estos últimos puedan manifestar libremente sus percepciones sobre la participación en estos proyectos.

De las reflexiones finales, la coevaluación, la puesta en común de todos los estudiantes, las evaluaciones docentes, las reflexiones finales de las Entidades Sociales y de los propios planteamientos del Equipo Directivo, deberán partir los pasos a seguir para los próximos proyectos de ApS en la institución educativa.

Así mismo, si una de las finalidades que se persigue con la implementación de esta metodología en los Centros Educativos, parte de la apuesta por la innovación educativa en los mismos, se debe prestar especial interés en el cuidado de las Redes Sociales establecidas, los objetivos curriculares alcanzados, el trabajo del equipo docente y, sin duda, los roles adquiridos por los estudiantes durante este proceso, pues para cursos próximos, sería conveniente apostar por la Figura del alumno mentor, el cual sea uno de los principales motores de motivación hacia los iguales. Por ello, esta Figura debe ser tomada en cuenta para los próximos cursos, pues si se cuida, facilitará la implementación de la metodología en el Centro Educativo.

CAPÍTULO 9

CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN INVESTIGADORA

CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN INVESTIGADORA

*“El secreto del cambio
es enfocar toda tu energía
no en la lucha contra lo viejo,
sino en la construcción de lo nuevo”
Sócrates*

Explorar las percepciones de los estudiantes del Grado en Educación Primaria sobre la incidencia del Aprendizaje Servicio en el desarrollo de las competencias profesionales ha sido la finalidad de esta Tesis Doctoral. Se ha desarrollado una revisión de la literatura científica más relevante respecto a competencias profesionales y la metodología de ApS.

A lo largo de la investigación se diferencian tres grandes apartados de los que se han ido extrayendo las conclusiones más relevantes, el estudio documental y la creación de nuevos modelos conceptuales en torno a la temática objeto de estudio, el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos con los instrumentos de recogida de información diseñados y, por último, la propuesta de innovación que pretende garantizar la unión entre competencias profesionales y ApS. Es en este sentido en el que se presentan las conclusiones extraídas de los tres grandes apartados mencionados.

9.1. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO DOCUMENTAL

Con el fin de conocer los datos más relevantes acerca del objeto de estudio, se ha analizado de forma exhaustiva la evolución del término competencias, la tipología de competencias que se han ido sucediendo dentro del sistema educativo, su categorización, así como la proyección de las mismas en los planes de estudio de las etapas superiores universitarias. Así, se ha considerado conveniente reflexionar sobre las diferentes concepciones acerca de la misma, con el fin de conocer los aspectos más relevantes y prioritarios sobre los que centrar la investigación.

Durante este recorrido bibliográfico, han sido numerosos autores los que han marcado la trayectoria del mismo arrojando sus aportaciones a este campo del saber, no obstante, a partir del estudio de la evolución del término, se ha considerado conveniente centrar la investigación en el modelo de competencias profesionales del profesorado elaborado bajo la orientación de la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado (2011), en el que se recogen las competencias profesionales que todo futuro docente debe desarrollar a través de su plan de estudios universitario.

Con el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior y el Proceso de Bolonia, la definición del término ha evolucionado hacia la catalogación del estudiante como “ser competente”, lo que implica poseer unas habilidades sociales, aptitudes, actitudes, saber estar y saber ser, por ello, se ha considerado que este modelo es el que más se ajusta al concepto competencial que se contempla en esta investigación, en tanto que hace referencia a competencias necesarias que todo estudiante debe poseer para mejorar su futura actividad laboral docente. En este proceso se presta especial atención a la vinculación existente entre la formación y el ejercicio profesional, por ello se apuesta por un Modelo de Formación Permanente del Profesorado que aglutine las cuatro dimensiones esenciales del proceso de Enseñanza-Aprendizaje: recursos, procesos, contextos y resultados.

De esta forma, el modelo competencial base centra su atención en las diez competencias profesionales esenciales en un proceso educativo: intra e inter personal, didáctica, organizativa y de gestión del centro, gestión de la convivencia, trabajo en equipo, innovación y mejora, lingüístico-comunicativa, digital y social-relacional.

A través del presente estudio se ha podido comprobar cómo la adquisición de las diez competencias presentadas es posible bajo la implementación en los planes de estudio universitarios de la metodología activa de ApS que asegure la calidad de su adquisición.

Así, a través del estudio y reflexión continua sobre el marco conceptual de la metodología de Aprendizaje-Servicio, se han encontrado muchas aportaciones enriquecedoras y útiles hacia la importancia e implementación de la metodología en los planes de estudio. Dentro de ellas, se ha reflexionado en torno a los componentes de la misma, la tipología de proyectos existentes en materia de ApS, los elementos esenciales que la componen, la importancia de las perspectivas con las que se diseñen los proyectos de ApS, características y cuadrantes del constructo, así como los protagonistas y agentes implicados en el proceso de implementación de un proyecto de ApS en los planes de estudio.

En base a esta realidad, surge la primera aportación en materia conceptual que se deriva de la presente investigación y es la creación de un modelo de implementación de ApS que atribuya la importancia que requieren las fases previas a la implementación de un proyecto y sus relaciones con las habilidades, emociones y aptitudes que despierta en los estudiantes que lo realizan. Este modelo establece la relación causal entre cada etapa del proyecto y las habilidades que potencia, de cuya traducción se deriva la correlación existente entre la realización de un proyecto de ApS y las competencias profesionales que se potencian con su implementación.

A lo largo del estudio y reflexión documental, se han mostrado los rasgos pedagógicos esenciales en un proyecto de ApS, desde donde se sitúa todo el proceso de la presente investigación, de la cual se derivan agentes de cambio, protagonistas de la acción y selección del modelo adecuado a la realidad predominante. A través del estudio pormenorizado de las finalidades del ApS, se identifica la finalidad centrada en el desarrollo de competencias para el aprendizaje, lo que ha situado el origen del nexo de unión que se establece entre ApS y competencias profesionales en esta investigación.

Así mismo, se ha reflexionado acerca de las fases, etapas y tareas de implementación del ApS en los planes educativos, desde donde se ha creado un nuevo

modelo de implementación que atiende a una fase previa inicial, que cuenta con la evaluación ex -ante y una evaluación diagnóstica como punto inicial de un proyecto coherente y adaptado al entorno y su realidad social latente.

Además de todos los aspectos que han sido reflexionados y estudiados a través de la investigación, se debe tomar en consideración que con este estudio, se ha comprobado que en los beneficios que reportan las acciones de ApS se encuentran el aprendizaje activo de los estudiantes, la necesaria formación permanente en materia de metodologías activas por parte de los docentes, la colaboración en comunidad de aprendizaje, el aprendizaje cognitivo, la consecución de la vinculación entre teoría y práctica, así como la mejora de sus capacidades y habilidades sociales para hacer frente a las situaciones reales que posibilitan un escenario idílico donde aprender es más que una tarea, supone un reto, un aprendizaje y un éxito social.

A través de la reflexión sobre el estado de la cuestión, se ha obtenido suficiente información relevante a la implementación de la metodología de ApS por toda Europa, tal y como se ha reflejado en el capítulo destinado a la evolución histórica del mismo, donde se ha contemplado la evolución del término con el fin de clarificar la necesidad por la cual surgió el mismo, sus orígenes y sus posibles respuestas en la actualidad universitaria de nuestro país.

Con el fin de conocer esta realidad universitaria, se ha procedido a realizar un estudio documental sobre el desarrollo de la temática objeto de estudio en nuestro país para extraer los datos más relevantes realizados en materia de ApS en los últimos años y especialmente en la Universidad Autónoma de Madrid, lugar donde se sitúa la investigación cuantitativa y cualitativa realizada en esta investigación.

Así mismo, se ha comprobado a nivel documental la necesidad que surge en el ámbito educativo de estudiar el impacto que la metodología de ApS tiene en los estudiantes que lo realizan y es ahí donde esta investigación cobra un papel relevante, aportando respuestas de carácter científico a preguntas en torno al impacto de la metodología en el ámbito educativo universitario y las responsabilidades sociales que las universidades tienen en la implementación de proyectos de ApS de calidad, de rigor procedimental y de clara vinculación curricular.

Todo este proceso ha conseguido proporcionar la información y los datos precisos para ofrecer respuestas a la pregunta de investigación planteada: ***¿Se pueden desarrollar las competencias profesionales a través del ApS?*** A través del análisis documental realizado se ha constatado que se pueden desarrollar las competencias profesionales a través de proyectos de ApS. Además, se necesitan recursos para la mejora del proceso de implementación de la metodología y garantizar la relación entre el binomio competencias profesionales y ApS. Una muestra de dichos recursos se ofrece en el capítulo de innovación de la presente investigación.

9.2. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EMPÍRICO

Para comprobar el grado de respuesta en torno a los interrogantes planteados sobre la investigación, es necesario, analizar cada objetivo y pregunta de investigación diseñados con el fin de comprobar las respuestas obtenidas con la presente.

El análisis cuantitativo en torno a la percepción que los estudiantes tenían acerca del desarrollo de competencias profesionales y ApS en sus planes de estudio, comenzó con la creación y validación de dos instrumentos de medida (un cuestionario y un grupo focal) que permitiera extraer los datos relativos a varias preguntas de investigación. Estos instrumentos fueron sometidos a la validación de expertos y a la comprobación del índice de fiabilidad y validez, arrojando grandes expectativas para su puesta en marcha.

Así, a través de la aplicación de los instrumentos, se realizó una prueba piloto que otorgó los valores necesarios para la utilización del mismo en el ámbito que ocupa la investigación, introduciendo mejoras relevantes para la aplicación a la muestra objeto de estudio final.

En la posterior aplicación a la muestra objeto de estudio de la investigación, se llevó a cabo la recogida de datos y sus posteriores análisis con el programa estadístico SPSS, obteniendo los siguientes resultados en torno a los objetivos y las preguntas de investigación planteadas.

PRIMER OBJETIVO *Evaluar la percepción del grado de desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM.*

En cuanto al primer objetivo, el análisis cuantitativo ha demostrado que la percepción que los estudiantes tienen sobre la adquisición de competencias profesionales es óptima y que las competencias profesionales que perciben como más desarrolladas a lo largo de los cursos son la Competencia Social y la Competencia Intrapersonal; mientras que las competencias que perciben como menos desarrolladas durante los cursos de la titulación, son las competencias Digital y Científica.

Así mismo, los datos indican que, con independencia del curso en el que se encuentre el estudiante, éste manifiesta un claro desarrollo competencial en las competencias destacadas, sin embargo, se puede observar cómo en los cursos inferiores la percepción sobre el grado de desarrollo de las competencias que se tiene es inferior a la percepción que se tiene en cursos superiores.

No obstante, también se ha podido detectar cómo estas competencias podrán ser intensificadas a través del uso de metodologías activas, aspecto que se ve incluido en la propuesta de innovación, fruto de esta investigación.

Se debe tener en cuenta que todas las competencias son importantes, desarrollando todas ellas, pero también se deberá tener en cuenta que un gran número de estudiantes piensa que tiene menos desarrolladas las competencias: Digital, Científica, Didáctica, Innovación y Organizativa, por lo que habrá que trabajarlas en los diversos cursos de la carrera.

Así, en torno a la siguiente pregunta de investigación realizada: ***¿Es óptima la percepción que los estudiantes tienen sobre el desarrollo de competencias profesionales en sus planes de estudio?***; Se puede constatar a través de los datos obtenidos a través de la investigación que la percepción que los estudiantes tienen en torno al desarrollo de competencias profesionales de su plan de estudios es óptima y adecuada a cada curso. Así se refleja que la percepción sigue manteniéndose como

positiva con independencia del curso al que pertenecen. No obstante, habría que incidir en mayor medida en cuarto curso, pues es el curso donde se manifiesta una percepción más baja sobre el ámbito competencial. En cuanto a este primer objetivo, el análisis cualitativo arroja resultados similares a los obtenidos en el análisis cuantitativo

Con la finalidad de obtener resultados que aclaren la percepción de los estudiantes en torno a la cuestión planteada, durante el grupo focal se obtienen las siguientes reflexiones por parte de los estudiantes *“el ApS sirve para mucho más que para un aprendizaje intermitente”*. Así, estas afirmaciones vertidas, apoyan los datos obtenidos en el análisis cuantitativo, donde se comprueba que en cuanto a la percepción de los estudiantes, el Plan de Estudios del Grado de Magisterio de Primaria favorece el desarrollo de competencias profesionales del mismo.

Así, estos resultados son coherentes con investigaciones similares como las de Rodríguez-Izquierdo (2019), quien señalaba la calidad de la formación universitaria y los planes de estudio como herramientas potencialmente útiles en desarrollo de competencias, capacidades, habilidades y actitudes complementarias a su formación curricular con el fin de garantizar su correcto desempeño profesional. En esta misma línea, se establece la necesidad de aproximar al estudiante con su verdadera realidad educativa actual, con el objetivo de impulsar propuestas innovadoras contextualizadas en base a una educación integral válida para responder a necesidades actuales, tal y como señalan Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez (2019).

	<i>Detectar variables personales que influyen en el</i>
SEGUNDO OBJETIVO	<i>desarrollo de competencias profesionales (edad, sexo y curso)</i>

En cuanto al segundo objetivo se ha podido comprobar la existencia de variables personales que influyen en el desarrollo de competencias profesionales como es el caso de la **edad**. Así se ha comprobado que existen diferencias en cuanto a la edad de los estudiantes y su percepción en cuanto al grado de desarrollo de las competencias profesionales. Dentro de las Competencias profesionales es necesario indicar que a

mayor edad mayor percepción existe en cuanto al grado de desarrollo de las mismas. En concreto, esta situación se muestra muy claramente en las competencias Interpersonal, Científica y Convivencia, lo que indica que los planes de estudio universitarios deben dar prioridad al desarrollo de estas competencias en cursos inferiores.

En cuanto al **curso**, se ha comprobado que existen relaciones estadísticamente significativas en todas las competencias, siendo todas las relaciones positivas, lo que establece una vinculación directa entre edad y curso, que indica que, a cursos más avanzados, mayor percepción del desarrollo de las competencias.

En cuanto al **sexo** se ha podido comprobar que existen diferencias estadísticamente significativas entre las competencias y el sexo del alumnado. Así mismo, los datos obtenidos indican que las mujeres perciben un mayor grado de desarrollo de competencias profesionales que los hombres en el presente estudio.

En cuanto al segundo objetivo, el análisis cualitativo muestra resultados similares a los datos cuantitativos obtenidos. De este modo, se refleja una clara participación mayoritaria de estudiantes de cursos superiores con claro compromiso y sentido de la responsabilidad social. Así, de entre los participantes del grupo focal, la clara predominancia era el perfil de estudiante femenino de una edad comprendida entre los 19-22 años.

En esta línea, investigaciones y estudios recientes en materia de educación, reflejan la coherencia de la investigación realizada, donde se comprueba el claro predominio de estudiantes femeninas en estudios universitarios del Grado de Magisterio, como las de Pegalajar y López-Hernández (2015) donde se comprueba que el sexo femenino del estudiante de Magisterio y el desarrollo de competencias muestran una correlación significativamente mayoritaria en referencia al otro sexo.

TERCER OBJETIVO	<i>Identificar las diferencias en la percepción del desarrollo de competencias profesionales entre estudiantes que lleven a cabo experiencias ApS y los estudiantes que no hayan tenido ningún contacto con la metodología.</i>
-----------------	---

Los datos obtenidos en relación a este objetivo reflejan los óptimos beneficios de los estudiantes que han llevado a cabo experiencias de ApS y cómo estos perciben que han mejorado sus competencias profesionales a través del servicio directo en las Entidades Sociales. Lo que parece indicar que puede ser una metodología óptima para el desarrollo de las mismas. No obstante, la investigación pertinente arroja datos en cuanto a las competencias que se perciben más desarrolladas a través de los programas de ApS, señalando entre ellas las competencias Intrapersonal, Científica, Didáctica, Organizativa, Comunicativa y Digital. Lo que indica que aquellos estudiantes conocedores de la metodología de ApS e implicados en los proyectos de ApS perciben mayor desarrollo de las competencias profesionales que aquellos estudiantes sin ningún contacto previo con la metodología.

De este análisis se deriva la clara importancia de desarrollar planes de estudios que contemplen el desarrollo de competencias profesionales a través de la metodología de ApS.

Así mismo, en torno al mismo objetivo se derivan alguna hipótesis de investigación que han sido constatadas a través de estos resultados tales como que ***“La participación en programas de ApS mejora la percepción de las competencias profesionales de los estudiantes del grado de magisterio”***. Los datos cuantitativos obtenidos en torno a esta hipótesis muestran evidencias en cuanto al impacto positivo que la metodología de ApS tiene en la mejora de competencias profesionales, tal y como perciben los estudiantes.

En cuanto a este tercer objetivo, el análisis cualitativo coincide con los datos extraídos en el análisis cuantitativo. Así, dentro del análisis cualitativo realizado en el capítulo 7 de la presente investigación, se pueden extraer las siguientes conclusiones manifestadas por los estudiantes en torno a la cuestión de si el ApS mejora el desarrollo de sus competencias profesionales. Los estudiantes señalan que *“a través de los proyectos de ApS se ha mejorado tu percepción de otras realidades. Mientras trabajas en ello, mejoras tu paciencia, asertividad y empatía mientras respondes a las necesidades de los usuarios”; “te permiten desterrar el concepto arcaico de una educación que no traspasa el aula, te ayuda a cuestionarte la realidad, a plantearte nuevos retos, te acerca a otras culturas, favorece una visión integral de una misma*

problemática”; “te hace afrontar la realidad de forma precisa y te enseña a valorar el papel fundamental de las familias en la educación de los hijos independientemente de la edad de estos” y “te muestra nuevas formas de comunicación mientras te ofrece una mayor libertad de acción y permite minimizar tus problemáticas diarias”.

El conjunto de estas afirmaciones muestra la clara vinculación existente entre ApS y el desarrollo de competencias profesionales. Pese a la casi inexistente bibliografía que relaciona ApS con competencias profesionales, algunas investigaciones recientes, sitúan como posible impacto de la metodología el desarrollo de algunas competencias profesionales en el ámbito educativo, tal y como se manifiesta en la investigación realizada por Gelmon, Holland y Spring (2018), quienes manifestaban como la realización de proyectos de ApS en el mundo universitario puede mejorar las competencias profesionales de los estudiantes al mismo tiempo que satisface necesidades reales del contexto social.

Por otra parte, existen investigaciones recientes en materia competencial que vinculan ApS con la mejora de las mismas a nivel genérico. No obstante, desde esta investigación, se ofrece un modelo nuevo de implementación de ApS útil para la mejora del desarrollo de competencias profesionales específicas, basadas en el modelo de competencias profesionales de profesorado elaborado bajo la orientación de la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado (2011), tal y como se ha reflejado en el capítulo 1 de la presente investigación, dedicado en exclusividad al desarrollo en materia competencial y los avances conseguidos en el mismo.

En esta misma línea, Santos, Martínez y Cañadas (2019), reflejan cómo el ApS puede incidir en la mejora de las competencias de los estudiantes si estos proyectos son de calidad educativa y se sustentan en una evaluación sumativa y heterogénea de todo el proyecto.

Así mismo, en esta línea en torno a la mejora de competencias profesionales, la investigación cualitativa ofrece datos importantes sobre el tipo de ApS que se realiza y su impacto en las mismas. Así, los estudiantes señalan que *“en función de la experiencia*

adquirida en los Centros la percepción ante la adquisición de competencias es distinta, así, en los Centros donde el servicio realizado era correcto y la experiencia ha resultado gratificante, se percibe que el servicio ha enriquecido y fomentado la adquisición de competencias”. Estas valoraciones reflejan la misma línea central de la presente investigación, en la cual, se apuesta por un ApS de calidad, útil y adaptado a las necesidades formativas y de servicio a la sociedad, tal y como señalan Hortigüela, Palacios y López (2018).

Determinar si influye la mención realizada por el
CUARTO OBJETIVO *estudiante en la percepción del desarrollo de*
competencias profesionales

A través de la investigación se ha podido comprobar cómo la mención realizada por el estudiante se percibe como condicionante del desarrollo de determinadas competencias profesionales. Así, se ha podido constatar en algunas competencias: Convivencia, Trabajo en Equipo, Innovación y Digital, influye la mención cursada.

En cuanto a las menciones de TIC y Educación Inclusiva, es necesario indicar que en los cursos más elevados la competencia que se percibe más desarrollada es la de Convivencia. Situación que comparten las menciones de Arte y Audición y Lenguaje, donde los estudiantes consideran que se potencia en mayor grado la Competencia de Trabajo en Equipo en cursos superiores.

Por ello, en cuanto la hipótesis planteada referida a que ***“Los estudiantes que cursan la mención de educación inclusiva perciben mayor mejora de las competencias profesionales en comparación con los estudiantes que no cursan la citada mención”***, se observa que se ha contrastado en comparación con el curso que no ha realizado ninguna mención. Así mismo, se ha comprobado que los estudiantes que cursan esta mención perciben una mejora de las competencias profesionales de convivencia, trabajo en equipo, innovación y digital elevada, mientras que la percepción que tienen otros estudiantes pertenecientes a menciones diferentes, dista de las percepciones realizadas por estudiantes de la mención de educación inclusiva. Por lo tanto, en función de los datos obtenidos, se puede indicar que los estudiantes que cursan la mención de

Educación Inclusiva son quienes perciben mejoría en un mayor número de competencias profesionales en relación al resto de menciones de la titulación.

Del mismo modo, se ha validado la hipótesis que hacía referencia a que ***“Las menciones de educación inclusiva y TICS son en las que más se desarrollan experiencias de ApS”*** pues se ha comprobado que, dentro de sus planes de estudios, son las menciones que más desarrollan experiencias de ApS entre sus estudiantes.

Así, estos resultados son coherentes con los de otras investigaciones realizadas en este campo, las cuales manifiestan una percepción positiva en cuanto al ApS en titulaciones específicas de Educación Inclusiva. En esta línea, García-Pérez y López-Vélez, (2019) señalan que el ApS es una herramienta necesaria en el ámbito de la educación inclusiva, donde todos los protagonistas del proceso de implementación reflejan la clara contribución a la mejora del proceso de E-A. Estos datos coinciden con otras investigaciones como las de Florín y Rossa (2018) en la cual se reflejaba cómo la inclusión es posible en la medida que ésta sea compartida por todos, universidad, sociedad y estudiantes. Así, los estudiantes deben contribuir a dar respuesta a los retos de la sociedad a través de sus propias prácticas educativas. Una referencia clara se encuentra en el *Index For Inclusion* (Booth y Ainscow, 2015), manual en el que se aborda la educación del estudiante como solución ante las realidades globales y locales.

Por otra parte, y también en relación con la presente hipótesis, investigaciones recientes en torno al binomio de ApS y TICS, como las de Mayor (2018), señalan que el ApS es la metodología idónea para el desarrollo de competencias digitales en la educación superior. Para Pérez (2012), las TICS suponen el recurso idóneo que posibilita nuevas formas de comunicación, pensamiento y colaboración mutua necesaria en los planes de estudio actuales. Así mismo, la vinculación entre ApS y TICS genera enormes beneficios y contribuye a la mejora de la calidad docente (Tello, Cerrillo, Mateos y Aramburuzabala, 2017).

Determinar si influye la mención en la elección de realizar

QUINTO OBJETIVO *ApS o no.*

En cuanto a la elección de ApS y la mención cursada, los datos muestran que las menciones donde predomina mayor número de estudiantes que realizan ApS son: Tecnologías de la Información y Comunicación, Educación Inclusiva y Audición y Lenguaje, pero no se puede determinar si la mención influye en la realización de ApS o no, dado que no en todas las menciones del plan de estudios se oferta algún tipo de experiencias de ApS entre sus estudiantes, por lo que no se han podido obtener datos estadísticos significativos en torno a este objetivo. No obstante, se ha podido comprobar que los estudiantes que cursan la mención de Educación Inclusiva muestran una tendencia superior en relación al resto de menciones ante la participación voluntaria en experiencias de ApS.

SEXTO OBJETIVO *Detectar necesidades formativas para desarrollar un plan de formación efectivo en ApS y desarrollo de competencias profesionales a través del análisis de las competencias.*

Este objetivo ha sido analizado a partir de los ítems que componen el cuestionario, pues cada uno de ellos mide un aspecto concreto dentro de la competencia a evaluar. Así, se han detectado diferentes carencias formativas en relación a las competencias profesionales y la metodología de ApS que deben ser satisfechas a través de la propuesta de innovación que se recoge en esta investigación.

Los resultados obtenidos en cuanto a las carencias formativas de los planes de estudios universitarios para el desarrollo de las competencias profesionales a través de la implementación de proyectos de ApS, coinciden con los de las investigaciones realizadas por López y Sabater (2019), donde se manifestaba la necesidad de vincular planes de estudio universitarios al desarrollo de competencias personales y emocionales. El objetivo que se persigue es mejorar el desarrollo personal y profesional del estudiante, el cual, debe ser protagonista del proceso de E-A tal y como ocurre con los proyectos de ApS. Tal como señalan Peñalva, López y Landa (2013), en las titulaciones de Magisterio existe un claro déficit en el desarrollo de competencias emocionales de los estudiantes que impacta directamente en el escaso desarrollo de habilidades sociales

y emocionales necesarias para su desarrollo docente profesional, lo que sin duda dificulta el proceso de aprendizaje universitario.

De este modo, es necesario aportar las conclusiones más relevantes en cuanto a las competencias sobre las que se ha investigado en este estudio.

- **En cuanto a la Competencia Intrapersonal**

Dentro de estas necesidades detectadas, prevalece la clara necesidad de formar desde y para las habilidades sociales con el fin de mejorar la competencia intrapersonal del estudiante, sin duda una carencia compartida por la mayoría de estudiantes evaluados.

Además, se requiere trabajar el “reciclaje formativo”, “búsquedas de información”, “analizar y sintetizar” y “ser hábil”, pues los datos arrojan carencias formativas en estas cuestiones, siendo el ítem de “nuevos temas a investigar” el que menos desarrollado sienten los alumnos que tienen.

- **En cuanto a la Competencia Didáctica**

Los estudiantes, detectan grandes carencias formativas en cuanto a la adquisición y creación de esquemas de conocimiento adecuados a tiempos, ritmos y niveles de aprendizaje. No obstante, otros ítems como el “optimismo pedagógico” y la “combinación de recursos y materiales” son muy bien valorados en el proceso de E-A.

- **En cuanto a la Competencia Organizativa**

Al analizar los ítems que componen la Competencia Organizativa, se puede observar que el ítem más valorado es el de “analizar situaciones para decidir”, seguido de “normas de centro” y “formas de organización escolar” siendo el ítem de “planificación de centro” el que menos desarrollado sienten los alumnos que tienen.

- **En cuanto a la Competencia Convivencia**

Teniendo en cuenta los ítems que compone la Competencia Convivencia, se puede observar que el ítem más valorado es el de “clima de trabajo”, seguido de “soluciones acordes al grupo” y “ambiente de trabajo cómodo”, siendo el ítem de “dirigir en trabajos grupales” el que menos desarrollado sienten que tienen.

- **En cuanto a la Competencia Trabajo en Equipo**

Al analizar los ítems que compone la Competencia Trabajo en Equipo se puede observar que el ítem más valorado es el de “colaboración”, seguido de “participación activa” y “consenso y negociación”, siendo el ítem de “confianza en el grupo” el que menos desarrollado parecen tener los alumnos.

- **En cuanto a la Competencia Innovación**

Los ítems que compone la Competencia Innovación se puede observar que el ítem más valorado es el de “realidad social”, seguido de “innovación en el aula” e “innovación y adaptación a cambios”, siendo el ítem de “diseño de planes de mejora” el que menos desarrollado sienten los alumnos.

- **En cuanto a la Competencia Comunicativa**

Al analizar los ítems que compone la Competencia Comunicativa se puede observar que el ítem que los estudiantes perciben más desarrollado es el de “utilizar ejemplos prácticos en explicaciones”, seguido de “mejorar técnicas de comunicación” y “transmitir ideas en diversos contextos”, siendo el ítem de “transmitir lo que quieres decir” el que menos desarrollado sienten los alumnos.

- **En cuanto a la Competencia Digital**

Teniendo en cuenta los ítems que componen la Competencia Digital se puede observar que el ítem que los estudiantes perciben más desarrollado es el de “importancia de las TIC” seguido de “TIC para solucionar problemas” y “TIC para

personalizar la educación”, siendo el ítem de “participación en foros y aulas virtuales” el que menos desarrollado sienten tener los estudiantes.

▪ **En cuanto a la Competencia Social**

Al analizar los ítems que componen la Competencia Social se puede observar que el ítem que los estudiantes perciben más desarrollado es el de “ambiente participativo para toda la comunidad”, seguido de “preocupación por lo que ocurre” y “observar y analizar la situación”, siendo el ítem de “conoces tus capacidades y las gestionas bien” el que menos desarrollado sienten los alumnos.

De este modo, se puede indicar que todas las competencias profesionales contienen aspectos relevantes que deben ser contemplados para la propuesta y mejora de los planes de estudio universitarios con el fin de adaptar estos a las necesidades formativas reales de los estudiantes.

Así mismo, en cuanto al objetivo general de la investigación basado en averiguar el grado de conocimiento que los estudiantes tienen acerca de la metodología de ApS, puede ser contestado en referencia a la siguiente pregunta de investigación: ***¿Conocen los estudiantes de magisterio de la UAM la metodología de Aprendizaje-Servicio?***

Desde un análisis exhaustivo de una de las preguntas abiertas del cuestionario, se recoge que la muestra seleccionada indica un conocimiento previo aceptable sobre la metodología de ApS, pero resulta interesante realizar un análisis más exhaustivo que refleje la distribución del alumnado en función de los cursos en los que se conoce la metodología, con el fin de mejorar. Así mismo, se puede comprobar que el uso de la metodología a lo largo de los cursos es de un 34%, lo que indica un porcentaje demasiado bajo del uso y conocimiento de la metodología en los planes de estudio actuales. Situación que conviene ser revisada en futuras implementaciones de ApS en la materia.

Por ello, la hipótesis que data sobre ***“la existencia de carencias formativas en materia de competencias profesionales y aprendizaje servicio en el plan de estudios de magisterio de la UAM”***, se ha podido comprobar a través del análisis de datos realizado

en la investigación, lo que pone de manifiesto la necesidad de mejorar los planes formativos en materia competencial e innovadora.

Así mismo, con el fin de conocer y analizar las **necesidades formativas** en materia de competencias profesionales de los estudiantes, objetivo general del estudio, se analizan los datos obtenidos del **Grupo Focal**, del que se deriva la necesidad de que los docentes sean capaces de transmitir a los estudiantes modelos competenciales adecuados a sus prácticas docentes, potenciar la diversidad de pensamiento y proporcionar herramientas útiles óptimas en escenarios reales.

Además, se detecta una falta de clarificación en materia de ApS en torno a la vinculación directa entre servicio y aprendizaje curricular. Así mismo, los estudiantes identifican como clara carencia en la puesta en marcha de sus acciones de servicio dentro de las experiencias de ApS, la falta de seguimiento y acompañamiento docente durante todas las fases del proyecto. Así, el proceso de seguimiento y evaluación continua y sumativa, debe ser una tendencia constante y habitual que ofrezca las garantías necesarias para la implementación y calidad de los proyectos de ApS, tal y como señalan Ruíz y García (2019) en los retos de la Evaluación de los proyectos de ApS.

En la misma línea, perciben falta de formación previa como estudiantes en materia de ApS y que no se les implica en todas las fases de los proyectos. Todas estas carencias, pueden ser mejoradas a través de una propuesta formativa acorde a tales necesidades de los estudiantes, para ello, es necesario apostar por un cambio gradual en la implementación de proyectos de ApS en los que puedan participar los estudiantes durante todas las fases del proyecto, es decir, se debe contemplar la realización de proyectos a la medida de los estudiantes, pero siempre desde su colaboración y como parte activa en la toma de decisiones. En base a estas carencias formativas, investigaciones como las de Lozano, Martínez y Torres (2019) apuestan por los proyectos formativos de ApS como recurso efectivo para la innovación educativa. Así, se plantea el nuevo reto de mejora de los planes de estudio universitarios como herramientas útiles para un aprendizaje eficaz cuya oportunidad se gesta desde la innovación educativa y el uso de metodologías activas que propicien este cambio metodológico (Martínez-Dominguez, Alonso y Gezuraga, 2017).

9.3. CONCLUSIONES DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN

En base a la investigación llevada a cabo, se plantea la elaboración de un plan formativo, tal como se perseguía en los objetivos iniciales de la presente investigación, necesario para vincular de forma óptima la parte curricular con las necesidades reales de los colectivos en el futuro desempeño de su actividad como docentes.

Para tal fin, se apuesta desde el análisis formativo en materia de innovación educativa por asegurar aspectos tales como:

- ☐ Formación docente específica en materia de ApS, que permita reciclar contenidos y aspectos competenciales de los docentes con el fin de proporcionar un modelo educativo a los estudiantes.
- ☐ Formación a estudiantes que abarquen las necesidades formativas en relación a las competencias menos desarrolladas en los estudiantes como es el caso de habilidades sociales, trabajo en equipo o resolución de problemas, entre otras.
- ☐ Ofrecer nuevas alternativas de especialización formativa, tales como las contempladas en la parte de innovación de la presente investigación: curso de corta duración y/o asignaturas optativas.
- ☐ Diseñar un cronograma de actuación y seguimiento en el que se establezcan funciones, roles, tiempos y espacios para la finalidad perseguida.
- ☐ Ofrecer y diseñar recursos específicos para la implementación de planes formativos adecuados a cada plan de estudios, materia, titulación y especialidad.

En la actualidad, no existen planes de estudios universitarios que vinculen competencias profesionales, desde el modelo competencial expuesto en la presente investigación, con ApS en etapas universitarias. Por ello, el modelo de proyectos que se presenta, se centra en el binomio ApS y Competencias Profesionales al servicio de la

Educación Superior y de los nuevos retos de la Unión Europea, tal y como se reflejan en el Marco Estratégico para la Educación y la Formación, desde donde se han propuesto actuaciones educativas del Horizonte 2020 de la Unión Europea que mejoren y contribuyan a la calidad y excelencia educativa (Comisión Europea, 2013).

Investigaciones como las de López-Hernández (2015), señalan la importancia de mejorar la formación de los estudiantes de Magisterio, dotándola de calidad y ofreciéndola en función de las necesidades de los estudiantes en materia competencial, con el fin de adaptarla al nuevo rol de docente.

Estos datos se han implementado en la propuesta de innovación con el objetivo de dar una respuesta útil para la implementación de la metodología y las competencias profesionales que permita el diseño y desarrollo real en las instituciones educativas pertinentes y que no se quede únicamente reflejado en posibles líneas de actuación, sino que sirva de línea estratégica a seguir para mejorar las carencias formativas detectadas en el plan de estudios universitario.

De esta forma, es necesario incidir en la necesidad de creación de un plan formativo adaptado a las necesidades reales del Plan de Estudios, la tipología de estudiantes y el conocimiento que tienen sobre la metodología y sus futuros roles profesionales.

Sin embargo, a lo largo de toda la literatura revisada, de los datos analizados y de las experiencias compartidas en la materia, resulta esencialmente necesario centrar esfuerzos en la implementación de metodologías activas, tales como el ApS y la vinculación de estas con las competencias profesionales, con el fin de garantizar de este modo el conocimiento real que se deriva de su futuro profesional, las acciones necesarias y las competencias profesionales que todo docente debe potenciar.

9.4. LIMITACIONES Y FORTALEZAS

En cuanto a las limitaciones que encontramos en el presente estudio, se sitúa como la primordial la falta de triangulación de los datos en relación a los protagonistas

del proceso de E-A en la implementación de ApS. La elección de centrar esfuerzos en conocer la realidad de los estudiantes en cuanto a las competencias profesionales y ApS ha permitido realizar un estudio en profundidad de los protagonistas principales de la metodología. Sin embargo, la incorporación de la reflexión sobre la praxis del docente y de las Entidades Sociales hubiera ampliado la visión sobre el binomio que nos ocupa: ApS y Competencias Profesionales.

Sin embargo, a raíz de las conclusiones obtenidas en la presente investigación se facilita la posible aparición de nuevas investigaciones en la materia que incluyan la representatividad necesaria de cada uno de los protagonistas de la metodología.

Esta investigación ha pretendido dar voz a los estudiantes a través de un modelo mixto de recogida de datos cuantitativos y cualitativos, lo que se entiende como una fortaleza de la misma. Este diseño expost-facto ha posibilitado la aplicación de sendos instrumentos de recogida de la información, con el objetivo de conocer la percepción que la muestra objeto de estudio tenía acerca de la mejora de competencias profesionales a través del ApS.

El estudio ha contado con un índice de fiabilidad y validez elevado. Este hecho indica que la elaboración del cuestionario ha supuesto una mejora hacia el avance investigador en la temática al mismo tiempo que permite vincular ApS y Competencias Profesionales de los futuros docentes de Magisterio, lo que se constituye como material inédito y hasta el momento desconocido en el ámbito que nos ocupa.

La elección de una muestra de sujetos tan elevada ha facilitado el proceso de fiabilidad y validez del instrumento, lo que sin duda se percibe como otra fortaleza de la investigación. Así mismo, cabe destacar como dificultad encontrada la aplicación del instrumento a una población tan numerosa con una casuística diferente entre grupos y con docentes más o menos propicios a posibilitar la aplicación del mismo en sus aulas y dentro de parte de su horario.

En cuanto a la propia metodología es necesario indicar en torno a la aplicación del instrumento que la falta de conocimiento sobre la metodología de un porcentaje elevado de los estudiantes a quienes se les pasó el cuestionario ha dificultado el proceso de recogida de información y posterior análisis. Sin embargo, esta cuestión se solventó

con mayor tiempo dedicado al análisis del mismo y los resultados obtenidos por la muestra piloto, lo que, sin duda, ofreció las garantías necesarias para su puesta en marcha.

Así mismo, una de las limitaciones que ha ido desapareciendo a lo largo de los años que ha durado esta investigación se centra en las investigaciones realizadas en el ámbito universitario relacionadas con la metodología en los Planes de Estudio del Grado de Magisterio. Si bien es cierto que a medida que ha transcurrido el tiempo, las investigaciones se han ido acercando más a nuestro ámbito de estudio, y en el presente año 2019, han visto la luz numerosas investigaciones en torno a la temática que componen la presente investigación. Sin embargo, este hecho ha demandado una constante revisión bibliográfica al respecto.

Además, en torno al binomio que nos ocupa y el ámbito de estudio, es necesario señalar que el Capítulo 4 de la presente investigación, donde se aludía al ApS como metodología óptima para el desarrollo de competencias profesionales ha supuesto un gran reto en cuanto a la búsqueda de materia documental para la creación del mismo, pues han sido escasas las investigaciones conocidas al respecto, lo que suponemos se pueda entender como una debilidad. No obstante, desde una percepción investigadora en la materia, este capítulo ha supuesto un reto y gran fortaleza para la presente, pues con los escasos datos obtenidos en la materia se ha podido construir conocimiento.

9.5. PROYECCIÓN INVESTIGADORA

Al amparo de la presente investigación, la herramienta para conocer la percepción del grado de desarrollo de competencias profesionales, así como la propuesta formativa materializada en una Asignatura Optativa y una Guía para la implementación de ApS en los Centros Educativos, sirva como punto de partida a nuevas investigaciones en la materia y ofrezca resultados del alcance de una correcta implementación de la misma en los Planes de Estudio del Grado de Magisterio.

No obstante, se observa la necesidad de ampliar en futuras investigaciones la muestra objeto de estudio con el fin de conocer la percepción de la mejora de

competencias profesionales a través del ApS en docentes vinculados a la metodología y en Entidades Sociales que posibilitan la realización del servicio en sus Centros. Así como el impacto obtenido a través de la implementación de la misma en los planes de estudio universitarios en otras instituciones universitarias españolas.

Por otro lado, pese a que no sea el objeto de estudio en cuanto a la muestra seleccionada para la presente investigación, se considera interesante realizar un estudio pormenorizado de la percepción en cuanto a la mejora de competencias profesionales a través del ApS en otros planes de estudio no universitarios. Este estudio brindaría una nueva visión en materia competencial y metodológica respecto al tema de estudio.

9.6. CONSIDERACIONES FINALES

La realización de esta investigación ha arrojado varias evidencias científicas en torno a la implementación de metodologías activas en los planes educativos actuales, así como la importancia de fortalecer la adquisición de competencias profesionales propias a la labor docente.

Sin embargo, una de las conclusiones a destacar es la que demuestra la clara vinculación existente entre ApS y competencias profesionales; y cómo la unión de ambos términos ofrece un nuevo planteamiento educacional al servicio de toda la comunidad educativa, que debe apostar por implementar planes de estudios innovadores y de claro impacto social en la realidad que acontece.

Por ello, desde esta investigación, se puede afirmar que ***la metodología de ApS es idónea para el desarrollo de competencias profesionales dentro del ámbito educativo***, y más en detalle en el ámbito universitario, cuyo objetivo prioritario debe estar centrado en la formación específica hacia personas capaces de transformar el mundo.

En la actualidad, se comienza a repensar la educación en base a un nuevo modelo basado en Objetivos de Desarrollo Sostenible, en el cual se requiere de las instituciones

educativas una nueva forma de repensar la educación al servicio de una sociedad que necesita de personas comprometidas con los problemas reales.

Es en esta nueva concepción de desarrollo sostenible, donde los proyectos de ApS tienen un nuevo sentido añadido, la finalidad de dar respuesta a las necesidades de concienciación social y ambiental, el fomento del compromiso y la responsabilidad social y el desarrollo de competencias propias del currículo de cada etapa educativa (Aramburuzabala, Cerrillo y Tello, 2015). Es por ello, por lo que la Sociedad lanza nuevos retos a la Educación y a la Innovación Educativa, retos que buscan un viraje educacional completo, donde la educación y las metodologías afines formen parte de la misma ofreciendo la calidad como forma de garantizar una educación que sea universal, integral, holista y para todos.

Para conseguir tal reto, es preciso comenzar por adaptar los planes de estudios a las necesidades y carencias formativas de los futuros profesionales de la educación. Formar a estudiantes para posibilitar que sean agentes de cambio social, parte de la firme convicción de adaptar la formación a los protagonistas de la misma y no al contrario. Investigaciones como las de Lorenzo, Mella, García y Varela (2017), comparten esta visión como una nueva posibilidad de institucionalización del ApS universitario.

Sin duda, con la puesta en marcha de un modelo capaz de unificar los beneficios de la modalidad no formal y la modalidad formal, estaríamos ante un escenario educativo distinto, donde se primase la capacitación competencial del estudiante hacia una autonomía y resolución de problemas que traspasen el contexto educativo, avanzando hacia una sociedad que aprende nuevas formas de enfrentarse a los retos de la educación de un mañana, a través de la mejora de sus conocimientos, actitudes, aptitudes, valores y emociones que le empoderen para adaptarse y mejorar la sociedad (Mateos, Tello y Cerrillo, 2016).

CAPÍTULO 10

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajello, A. (1999). Le competenze nella scuola dell'áutonomia: la prospettiva psicológica. *API*, 5-6, 115-119.
- Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R., et al (Eds.) (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon. Boston: MA (Pearson Education Group)
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la justicia social. RIEJS*, 2(2), 5-11.
- Aramburuzabala, P. (2014). Aprendizaje-servicio. Ciudadanía activa, justicia social y aprendizaje. En V. Ballesteros Alarcón (Coord.), *Implicaciones de la educación y el voluntariado en la formación de una ciudadanía activa. Perspectiva internacional* (pp. 33-48). Granada: GEU.
- Aramburuzabala, P. y García-Peinado, R. (2013). Aprendizaje-Servicio en la formación de maestros comprometidos con la justicia social. En L. Rubio, E. Prats y L. Gómez (Coords.), *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad* (pp. 4-21). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R. y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 78-95.
- Aramburuzabala, P., García-Peinado, R. y Elvías, S. (2013). Educación desde y para la Justicia Social: Una Experiencia de Aprendizaje-Servicio en la Formación de Maestros. En M. C. Pérez Fuentes y M. M. Molero Jurado (Comps.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 257-265). Almería: Asociación de Universidades de Educación y Psicología.

- Aramburuzabala, P., McIlrath, L. y Opazo, H. (2019). *Embedding Service Learning in European Higher Education. Developing a Culture of Civic Engagement*. NY: Routledge.
- Aramburuzabala, P., Opazo, H. y Ramírez, Ch. (2015). Effects of service-learning on purpose. En S. Moran (Coord.), *Engaging Youth Purpose: Global Perspectives*. Simposio llevado a cabo en la 41st Association for Moral Education Conference, Santos, Brasil.
- Arco, J. L. y Fernández, F. D. (2007). Evaluación de programas en educación no formal. En: C. torres y J. A. Pareja (coords.), *La educación no formal y diferenciada. Fundamentos didácticos y organizativos* (pp. 67-69). Madrid: Editorial CCS.
- Arratia, A. (2008). Ética, solidaridad y “aprendizaje servicio” en la educación superior. *Acta Bioethica*, 14(1), 61-67.
- Astin, A. W. (2000). The civic challenge of educating the underprepared student. En T. Ehrlich (Ed.), *Civic responsibility and higher education* (pp. 124-146). Phoenix: Oryx Press.
- Batlle, R. (2013). *El contagio del ApS: El aprendizaje-servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: Editorial PPC.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares*. Madrid: OEI y FUHEM.
- Bosch, C. y Batlle, R. (2006). Proyectos para mejorar la ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 64-68.

- Bozú, Z. y Herrera, P.J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The ecology of human development: history and perspectives. *Psychologia*, 19(5), 537-549.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harward University Press.
- Butin, D. W. (2003). Of what use is it? Multiple conceptualisations of service-learning within education. *Teachers College Record*, 105(9), 1674-1692.
- Butin, D. W. (2007). Focusing our aim: Strengthening faculty commitment to community engagement. *Change*, 39(6), 34-39.
- Cabrerizo, J., Castillo, S. y Rubio, M. J. (2010). *El Prácticum en los Grados de Pedagogía, de Magisterio y de Educación Social. Formación, desarrollo e instrumentos*. Madrid: Pearson.
- Calbó, M. (coord.). (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el prácticum de los estudios de maestro/a*. (en línea). Disponible en: http://www.aqu.cat/doc/doc_84811405_1.pdf
- Calero, J. (Dir.). (2013). *Guía para la evaluación de programas y políticas públicas de discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Campo, L. (2014). *Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Carreras, J. y Perrenoud, P. (2008). *El Debate sobre las competencias en enseñanza universitaria*. Cuadernos de docencia universitaria 5. Barcelona: Octaedro.
- Clemente, I. (2018) *Fundación InteRed Comunidad Valenciana. Aprendizaje-Servicio con cuidados para centros educativos transformadores*. Valencia: Dialóguia, Consultoría Social.

- Comisión Europea (2013). *Comprender las políticas de la Unión Europea. Europa 2020: la estrategia europea de crecimiento*. Brussels: European Commission.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid. McGraw-Hill.
- Crews, R. (2002). *Higher Education Service-Learning. Sourcebook*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group, Inc.
- De la Cerda, M. (2011). *L'ajuda entre iguals. Anàlisi d'una modalitat de pràctiques d'aprenentatge servei*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- De la Cerda, M. Graell, M., Martín, X., Muñoz, A. y Puig, J. M. (2009). Aprendizaje-servicio: ejemplos y definiciones. En J. M. Puig (Coord.), R. Batlle, C. Bosch, M. de la Cerda, T. Climent, M. Gijón y J. Trilla. *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico* (pp. 15-32). Barcelona: Graò.
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M. (coord.) (2006). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.
- De Miguel, M. (Coord.) (2009) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro Informe. Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. París: UNESCO.
- Delve, C. I., Mintz, S. D. y Stewart. G. M. (1990). Promoting Values Development through Community Service: A Design. En C. I. Delve, S. D. Mintz y G. M. Stewart (Eds.). *Community Service as Values Education* (pp. 7-29). San Francisco: Jossey-Bass.

- Dewey, J. (1918). *Las escuelas del mañana*. Madrid: Librería de los sucesores de Hernando.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Nueva York: MacMillan.
- Dewey, J. (1939). *Freedom and culture*. New York: Putnam.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación* (Traducción de Lorenzo Luzuriaga). Madrid: Morata.
- Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado (2011). *Modelo de competencias Profesionales del Profesorado*. [En red] Disponible en: http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo_de_Competencias_Profesionales_del_Profesorado_Definitivo_JCyL.pdf
- Domingo, A. y Gómez, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Echeíta, G. y Ainscow, M. (2011). Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de actuación para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 24-46.
- Escudero, J.M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- Esparza, M. y Morín, V. (2017). El Aprendizaje-Servicio desde la voz de sus participantes. En Rubio, L y Escofet, A (Coords.), *Aprendizaje-Servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad* (pp. 41- 53). Barcelona: Octaedro.
- Eyler, J. S. (2002). Refection: Linking service and communities – linking students and communities. *Journal of Social Issues*, 56(3), 517-534.
- Feito, R. (2008). Competencias educativas: hacia un aprendizaje genuino. *Andalucía Educativa* 66, 24-30.
- Fernández-Martín, F., Arco-Tirado, J.L. y Hervás-Torres, M. (2018). La evaluación ex_ante de un programa, proyecto o acción de Aprendizaje-Servicio. En M. Ruiz-Corbella

- y J. García-Gutiérrez (Editores). *Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación* (pp. 57-70). Madrid: Narcea.
- Ferrán-Zubillaga, A. y Guinot-Viciano, C. (2012). Service-Learning: Methodological proposal to work on competences. *Portularia*, 12(extra), 187-195.
- Flecha, R. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Barcelona: Springer Publishing Company.
- Florido, A. y Opazo, H. (2014). Las aportaciones del Aprendizaje-Servicio en los procesos de Cambio y Mejora de las escuelas. *Congreso de la Red Universitaria de ApS. El Aprendizaje-Servicio en las universidades. De la iniciativa individual a la institucional*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Florin, I. y Rossa, C. (2018). El Aprendizaje Servicio como pedagogía inclusiva en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 5, 24-36
- Folgueiras, P. y Martínez Vivot, M. (2009). El desarrollo de competencias en la universidad a través del Aprendizaje y Servicio Solidario. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia (RIED)*, 2(1), 55-76.
- Folgueiras, P. y Sabariego, M. (2018). Investigación-acción participativa. El diseño de un diagnóstico participativo. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació (REIRE)*, 16-25.
- Folgueiras, P., Luna, E., y Puig, G. (2011). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación* 362, 157-174.
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 13(4), 69-77.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group, Inc.

- Freire, P. (2009). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Fuertes, M. T. (2012). *El APS en el Prácticum de la formación inicial del profesorado. Propuesta de una estrategia de docencia y aprendizaje para la adquisición de competencias genéricas claves para la formación y el desempeño profesional (Tesis doctoral inédita)*. Barcelona: Universitat Internacional de Catalunya.
- Furco, A. (1997). Service-learning: A balanced approach to experiential education. En *Expanding boundaries: Combining service and learning*. Washington DC: Corporation for National Service.
- Furco, A. (2002). Is Service-Learning Really Better Than Community Service? A Study of High School Service. En A. Furco, y S. H. Billig (Eds.), *Advances in Service-Learning Research. Service-Learning: The Essence of the Pedagogy* (Vol. 1, pp. 23-50). Greenwich: Information Age Publishing.
- Furco, A. (2011). El rol del docente en el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio. En: Ministerio de Educación Argentina (coord.), *Antología 1997-2007. Seminarios Internacionales de Aprendizaje y Servicio Solidario* (pp. 71-74). Buenos Aires: MECYT.
- Gallart, M. y Jacinto, C. (1995) Competencias Laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. *Curso subregional de formación de gerentes de educación técnico-profesional, CINTERFOR*, Montevideo, 59-62.
- García- Pérez, A. y López-Vélez, A.L. (2019). Contribution of Service Learning to the democratic educational experience of people with Special Educational Needs based on Dewey's Thinking. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12(1), 11-30.
- García, M. L. (2016). *El Desarrollo de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio. Un estudio de caso en un instituto de educación secundaria de la Comunidad de Madrid*. Tesis Doctoral. Departamento de Pedagogía de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación, de la Universidad Autónoma de Madrid.

- García, M. y Cotrina, M. (2015). Aprendizaje y Servicio (ApS) en la formación del profesorado: haciendo efectiva la responsabilidad social y el compromiso ético. *Revista de currículum y formación del profesorado (Profesorado)*, 19 (1).
- García, M. y Cotrina, M.J. (2012). La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas educativas inclusivas: dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 123-138.
- Gelmon, S., Holland, B. y Spring, A. (2018). *Assessing Service-Learning and Civic Engagement: Principles and Techniques*. Boston: Campus Compact.
- Gezuraga, M. (2014). *El Aprendizaje-Servicio (AS) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): En el camino hacia su institucionalización* (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Gibbs, G., Rust, C., Jenkins, A. y Jaques, D. (1994). *Developing students' transferable skills*. Oxford: The Oxford Centre for Staff Development.
- Gil, J., Chiva, O. y Martí, M. (2013). La adquisición de la competencia social y ciudadana en la universidad mediante el aprendizaje-servicio: un estudio cuantitativo y cualitativo en el ámbito de la Educación Física. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 89-108.
- Giles, D. E. y Eyler, J. (1994). The impact of a college community service laboratory on students' personal, social, and cognitive outcomes. *Journal of Adolescence*, 17(4).
- Gómez-Alonso, M. T. y Gutiérrez-García, C. (2016). "Gimnasia en la Universidad": una experiencia de aprendizaje-servicio con personas mayores en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. En *Actas de Congreso Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario*. 317-324.

- Graell, M. (2015). Los centros educativos y las entidades sociales deben establecer relaciones de colaboración. En J. M. Puig (Coord.), *11 Ideas claves ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (pp. 65-75). Barcelona: Graó.
- Grup ApS (UB). (2017). Ubicar los proyectos de Aprendizaje-Servicio: Experiencia de la universidad de Barcelona. En L. Rubio y A. Escofet (Coords.), *Aprendizaje-Servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*, (pp. 29-40). Barcelona: Octaedro.
- Guadamillas, F. (2016). Responsabilidad social, de la empresa a la universidad. En M^a. T. Martín y J. M. Velasco (Eds.), *Responsabilidad Social Universitaria. Sociedad, formación y actores* (pp. 39-59). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gutiérrez, M. y Moreno, P. (2018). El aprendizaje Servicio como metodología para la formación integral de los estudiantes universitarios. *EDETANIA*, 53, 185-202.
- Halsted, A. (1998). Educación redefinida, la promesa del aprendizaje-servicio. *El servicio a la comunidad. Actas I Seminario "Educación y Servicio Comunitario"* (pp. 23-24). Argentina: Ministerio de Cultura y Educación de Argentina.
- Halsted, A. (1998). Relación escuela comunidad y sociedad. *Zona educativa año 3(23)*, 37-39.
- Heras, R., Masagrau, M. y Soler, P. (2019). The Institutionalization of Service-Learning at Spanish Universities. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 5 (1), 85-97.
- Hervás, M. y Miñaca, M.I. (2015). El aprendizaje-servicio y los beneficios de sus experiencias. *XI Congreso Internacional sobre Educación, Cultura y Desarrollo con el Simposio Internacional Virtual Ecoinvolucrate: Educación para Arquitectura Sostenible*. Málaga.
- Hortigüela, D., Palacios, A., y López, V.M. (2018). The impact of formative and shared or co-assessment on the acquisition of transversal competences in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*.

- Ierullo, M. (2012). Evaluación de los procesos de institucionalización de proyectos de aprendizaje-servicio en las escuelas. *Actas de la II Jornadas de investigadores sobre aprendizaje-servicio (pp. 61-64)*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Investigadores en Aprendizaje-Servicio y Compromiso Comunitario.
- Informe Talis (2009). *Estudio internacional sobre la enseñanza y aprendizaje*. París: OCDE.
- Kinsley, C. W. (1993). Community service learning as a pedagogy. *Equity & Excellence in Education*, 26(2), 53-63.
- Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. *Journal of Business Ethics*, 15(1), 45-57.
- Krichesky, G. J. y Murillo, J. (2010). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REDICE, Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 9(1), 66-83.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería De Las Competencias Ediciones Gestión 2000*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- López, L. y Sabater, C. (2019). Formación del profesorado de magisterio. Competencias socio-personales según género y etapa educativa. *Revista de Docencia Universitaria REDU*, 17 (1), 121-137.
- López-Hernández, L. (2015). Técnicas Mindfulness. Su puesta en práctica en centros educativos. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2).
- Lorenzo, M. M., Mella, I., García, J. y Varela, C. (2017). Investigar para institucionalizar el aprendizaje servicio en la universidad española. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 118-130.

- Lorenzo, V. y Matallanes, B. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un programa de aprendizaje-servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2 (2), 155-176.
- Lozano-Díaz, A., Martínez, A.M. y Torres, M.J. (2019). El aprendizaje-servicio como metodología de acceso a la innovación educativa. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 7, 122-130
- Lucas, S. (2007). Desarrollo de las competencias, Preocupación por la calidad y Motivación de logro desde la docencia universitaria. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 2, 6.
- Luna, E. (2010). *Del Centro Educativo a la Comunidad: un programa de aprendizaje servicio para el desarrollo de ciudadanía activa*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Luna, E. (2010). *Del centro educativo a la comunidad: un programa de aprendizaje-servicio para el desarrollo de ciudadanía activa*. Tesis doctoral, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Barcelona
- Malin, H., Reilly, T. S., Quinn, B. y Moran, S. (2014). Adolescent purpose development: Exploring empathy, discovering roles, shifting priorities, and creating pathways. *Journal of Research on Adolescence*, 24(1), 186–199.
- Martín, M. T. (2016). Relaciones Universidad/Sociedad: conceptos de responsabilidad social universitaria. En M. T. Martín y J. M. Velasco (Eds.), *Responsabilidad Social Universitaria. Sociedad, formación y actores* (pp. .11-38). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Martín, X. (2010). La pedagogía del aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.), R. Batlle, C. Bosch, M. de la Cerda, T. Climent, M. Gijó, J. Trilla, *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico* (pp. 107-126). Barcelona: Graò.

- Martínez, M. (Ed.). (2008). *Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- Martínez, B. (2014). Aprendizaje-Servicio y Educación Inclusiva. *Educación y Futuro*, 30, 183-206.
- Martínez, B. M. y Martínez, I. M. (2015). El aprendizaje servicio y la formación inicial de profesionales de la educación. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 244-260.
- Martínez, M. y Folgueiras, P. (2012). *Competencias Genéricas y Específicas adquiridas por estudiantes de veterinaria en un proyecto de aprendizaje-servicio*. [En red] Disponible en: http://www.clayss.org/ingles/06_investigacion/jornadas/Libro_IIJIA-S_COMPLETO.pdf#page=69
- Martínez-Domínguez, B., Martínez-Domínguez, I., Alonso, I. y Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-117.
- Martínez-Odría, A. (2005). *Service-Learning o Aprendizaje-Servicio: una propuesta de incorporación curricular del voluntariado*. Tesis doctoral. Universidad de Navarra.
- Martínez-Usarralde, M.J., Gil-Salomón, D., y Mancías-Mendoza, D. (2019). Systematic Review of University Social Responsibility and Service Learning. Analysis for Institutionalization. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. RMIE*, 80(24), 149-172.
- Mateos, S., Cerrillo, M. R. y Tello, I. (2018). Aprendizaje-Servicio en Formación Profesional. Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: *Actas del II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp. 285-288). RILME.
- Mateos, S., Tello, I. y Cerrillo, M. R. (2016). Competencias profesionales y ApS en la Formación inicial del profesorado. *Actas del VII Congreso Nacional y el II*

Internacional de Aprendizaje- Servicio universitario. Universidad Santiago de Compostela, 545-556.

Mayor, D. (2018). Servie-Learning as an Innovative Methodological Strategy for the Development of Digital Competences and Citizens. *Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*, 7 (2), 57-67

McIlrath, L. (2012). Community perspective on university partnership—prodding the sacred cow. En L. McIlrath, A. Lyons and R. Munck (Eds.), *Higher education and civic engagement: International perspectives* (pp. 139-157). New York: Palgrave Macmillan.

McIlrath, L. y Puig, G. (2013). Institucionalización del Aprendizaje-Servicio en Educación Superior. El caso de la National University of Ireland Galway. En L. Rubio, E. Prats, y L. Gómez (Coord.), *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje-servicio en la universidad* (pp. 273-279). Barcelona: Universitat de Barcelona.

Mella-Núñez, Í., Santos-Rego, A. y Malheiro-Gutiérrez, X. M. (2015). Aprendizaje-Servicio y rendimiento académico del alumnado universitario. *Revista de estudios e Investigación en Psicología de la Educación, Vol. Extra (12)*, 35-39.

Miller, G. (1990). The assessment ok skills/competences/performance. *Academic Medicine (Supplement)*, 65, 63-67.

Mínguez, R., Romero, E. y Pedreño, M. (2016). La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28 (2), 163-183.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). Convenio N°10811. Convenio de colaboración entre el Ayuntamiento de Madrid y las Universidades de Alcalá, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Carlos III, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Politécnica de Madrid, Universidad Rey Juan Carlos, Universidad Nacional de Educación a Distancia y Universidad Internacional Menéndez Pelayo. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 229, del 22 de septiembre de 2017. España.

- Ministerio de Educación. (2011). *La responsabilidad social de la universidad y el desarrollo sostenible*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Molina, E; Montiel, E; y González, C. (2012). *Aprendizaje-Servicio solidario, Un aporte a la formación de competencias profesionales integradas*. [En Red] Disponible en: http://www.clayss.org.ar/06_investigacion/jornadas/Libro_IJIA-S_COMPLETO.pdf
- Monereo, C., y Pozo, J. I. (coord.) (2007). Monográfico sobre competencias básicas. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 9-18.
- Montero, I. y León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud/International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2, 503-508.
- Morales, L. (2017). *Sentido de comunidad y participación de las y los adolescentes: una experiencia de aprendizaje-servicio en el bachillerato*. Tesis del grado de Maestra en Educación para la Ciudadanía. Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Morín, E. (1999). *El método. El conocimiento del conocimiento, libro primero Antropología del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 11-24.
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. y Belavi, G. (2017). Segregación escolar por origen nacional en España. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(2), 395-432.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *RELIEVE*, 21(1).

- Niemi, H., Nevgi, A. y Aksir, E. (2016). Active learning promoting student teacher's professional competences in Finland and Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 39 (4), 471-490.
- Noguera, J. (2002). Debat sobre el sistema educatiu catalá. Conclusions i propostes. Secció VII: Competéncies bàsiques. En C. d'Educació. *Debat sobre el sistema educatiu catalá Conclusions i propostes* (pp. 207-265). Barcelona: DEGC.
- Novella, I. (2013). Aprendizaje y servicio solidario: una estrategia prometedora para la Inserción Social. *RES*, 16, 1-12.
- OCDE-DESECO. (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Summary of the final report "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Funnnctioning Society"*. París: OCDE.
- Ochoa, A., Pérez, M. L. y Salinas, J. J. (2017). El aprendizaje-servicio (APS) como práctica expansiva y transformadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 15-34.
- Onwuegbuzie, A.J., Dickinson, W.B., Leech, N.L. y Zoran, A.G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y el análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3, 127-157.
- Opazo, H. (2015). *Experiencias de aprendizaje-servicio en la formación del profesorado. Un estudio de caso*. Tesis Doctoral. Departamento de Pedagogía de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación, de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Opazo, H., Aramburuzabala, P. y Cerrillo, R. (2016). A review of the situation of service-learning in higher education in Spain. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 17(1), 75-91
- Opazo, H., Aramburuzabala, P. y Ramírez, Ch. (2018). Emotions related to Spanish student-teacher's changes in life purposes following service-learning participation. *Journal of Moral Education*, 47, 217-230.

- Páez, M. y Puig, J. (2013). La reflexión en el aprendizaje servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 13-32.
- Parcerisa, A. (2004). "Pla docent: planificar les assignatures en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior". *Temps d'Educació*, 41, 25-40.
- Parcerisa, A. (2006). La fase de cierre de la secuencia educativa, indispensable para el proceso de aprendizaje. En M. Beltrán. *La secuencia formativa. Fases de desarrollo y síntesis* (pp. 61-66). Barcelona: Graó.
- Pegalajar, M.C., López-Hernández, L. (2015). Emotional skills in early childhood education teachers. *REICE*, 13(3), 32-40.
- Peñalva, A., López, J.J. y Landa, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio. Posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, 362, 67-89.
- Pérez, M. A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa XIV*, 3, 503-523.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Balantine Books.
- Piscatelli, J. (2005). Sustaining Service-Learning and Youth Voice through Policy. En National Youth Leadership Council (Ed.), *Growing to Greatness 2005* (pp. 59-60). Saint. Paul: National Youth Leadership Council.
- Poblete, M., Bezanilla, M. J., Fernández-Nogueira, D. y Campo, L. (2016). Formación del docente en competencias genéricas: un instrumento para su planificación y desarrollo. *Educar 2016*, vol. 52/1 71-91
- Priegue, D. y Sotelino, A. (2016). Aprendizaje-servicio y construcción de una ciudadanía intercultural: el proyecto PEINAS. *Foro de Educación*, 14(20), 361-382.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje-Servicio. Educar para la ciudadanía*. Madrid: Octaedro.

- Puig, J. (2010). *Aprenentatge Servei i Ciutadania el marc dels plans educatius d'entorn*. Barcelona: DEGC.
- Puig, J. (2011). ¿Por qué el aprendizaje servicio crea humanidad? *Aula de Innovación Educativa*, 203-204, 10-15.
- Puig, J. (Coord.) (2009). *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje-Servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Puig, J., Batle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprenentatge Servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro.
- Rocco, T., Bliss, L., Gallagher, S. y Pérez-Prado, A. (2003, Spring). Taking the Next Step: Mixed Methods Research in Organizational Systems. *Revista Electrónica Educare* Vol. XV, N° 1, [15-29].
- Rodríguez Diéguez, J. (2002). La orientación en la Universidad: ámbitos de intervención, metas y objetivos, roles y funciones del orientador. Análisis de una estrategia de integración de la orientación en el currículo universitario. En V. Álvarez Rojo. *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Gallego, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), 95-113.
- Rodríguez, A. y Pérez, A. O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista EAN*, 82, 79-200.
- Rodríguez, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25, 95-113.
- Rodríguez-Izquierdo, R.M. (2013). Percepciones del profesorado sobre el modelo de formación del Espacio Europeo de Educación Superior. Un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 11 (2), 226-242.

- Rodríguez-Izquierdo, R.M. (2019). Validación de una escala de medida del impacto del aprendizaje-servicio en el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes en formación docente. *Revista Mexicana de Psicología*, 36(1), 63-73.
- Rogers, C. R. (1992). *El proceso de convertirse en persona*. España: Paidós.
- Rubio, L y Escofet, A (Coords.). (2017). *Aprendizaje-Servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 91-105). Barcelona: Grao.
- Rubio, L., Prats, E., y Gómez, L. (Coords.) (2013). *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la Universidad*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- Rubio, L., Puig, J.M., Martín, X. y Palos, J. (2015). Analizar, repensar y mejorar los proyectos: Una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 111-116.
- Ruch, C. P. y Trani, E. P. (1990). Scope and limitations of community interactions. *Metropolitan Universities*, 1, 27-39.
- Rué, J. y Martínez, M. (2005). *Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior*. En *Col·lecció Eines d'Innovació Docent en Educació Superior*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona
- Ruiz, M. y García, J. (Edits.). (2019). *Aprendizaje-Servicio. Los retos de la Evaluación*. Madrid: NARCEA.
- S.H. Billig y A.S. Waterman (Eds) (2003). *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Methodology*. Mahwah: NJ Lawrence Erlbaum Associates.

- Salam, M., Nurfatimah, D., Hannani, D. y Shoaib, M. (2019). Service learning in higher education: a systematic literature review. *Springer*.
- Saltmarch, J. (1996). Education for critical citizenship: John Dewey's contribution to the pedagogy os community Service Learning. *Michigan Journal of community Service Learning*, 3, 13-21.
- Santos, M. A. (2013). ¿Para cuándo las universidades en la agenda de una democracia fuerte? Educación, aprendizaje y compromiso cívico en Norteamérica. *Revista de Educación*, 361, 565-590.
- Santos, M. A., Sotelino, A. y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Santos, M.A. y Lorenzo, M. (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad*. Santiago de Compostela: Ediciones Universidad de Santiago de Compostela.
- Santos, M.L., Martínez, L.F. y Cañadas, L. (2019). La evaluación formativa en el aprendizaje servicio. Una experiencia en actividades físicas en el medio natural. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8, 110-111
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- Scales, P., Blyth, D., Berkas, T., y Kielsmeier, J. (2000). The Effects of Service-Learning on Middle School Students' Social Responsibility and Academic Success. *Journal of Early Adolescence*, 20(3), 332-358.
- Schoorman, D. (2016). From the "Ivory Tower" to the "University of the Poor" A Professor's Educational Journey. *Urban Education*, 51(7), 797-823.
- Serrano, L. R. y Roig, A. E. (Eds.). (2018). *Aprendizaje-Servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

- Service-Learning 2000 Center (1996). *Service-Learning Quadrants*. California: Stanford University
- Sigmon, R. (1994). *Linking Service with Learning*. Washington DC: Council of Independent College.
- Sigmon, R. L. (1979). Service-learning: Three principles. *Synergist*, 8, 9-11.
- Sotelino, A. (2014). *Aprendizaje-servicio en las universidades gallegas. Evaluación y propuesta de desarrollo*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- Speck, B. W. (2001). Why service-learning? *New Directions for Higher Education*, 114, 3-13.
- Spencer, H. (1932). *Education: Intellectual, Moral, Physical*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stewart, T. (2012). Classroom teacher leadership: Service-learning for teacher sense of efficacy and servant leadership development. *School Leadership & Management*, 32(3), 233-259.
- Stufflebeam, D. y Coryn, C. (2014). *Evaluation theory, models, and applications* (2ª ed.) San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Subirats, J. (2010). *4 Documentos para el debate. Ciudadanía e Inclusión Social*. El Prat de Llobregat: Fundación Esplai.
- Tapia, M. N. (2004). *La solidaridad como pedagogía: el Aprendizaje- Servicio en la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M.N. (2007). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M.N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez. *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-56). Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro.

- Tapia, N. (2010). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje-servicio como puente entre dos culturas. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las Universidades* (pp. 27-56). Barcelona: Octaedro.
- Tapia, N. (2012). Academic Excellence and Community Engagement: Reflections on the Latin American Experience. En L. McIlrath, A. Lyons y R. Munck (Eds.), *Higher Education and Civic Engagement: Comparative Perspectives* (pp. 187-203). New York: Palgrave Macmillan.
- Tapia, N. (2019). La evaluación en los procesos de institucionalización del Aprendizaje-Servicio. En M. Ruiz-Corbellá y J. García-Gutiérrez (eds.) *Aprendizaje-Servicio los retos de la Evaluación* (pp. 169-187). Madrid: Narcea, S.A. De Ediciones.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Herramientas*, 56, 20-30.
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y Educación*, 25 (3), 285-294.
- Tello, I., Cerrillo, M.R., Mateos, S. y Aramburuzabala, P. (2017). Nursery and primary school teachers' training improvement by implementing service learning methodology En: Avances en liderazgo y mejora de la educación: *Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación*. Madrid: RILME, 189-194
- Tilleman, J., Coover, K. L., Blythe, E., Doll, J., O'Brien, K. y Ryan Haddad, A. (2012). Service-learning incorporated into early practice experience. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 4(4), 292–297.
- Torra Bitlloch, I.; De Corral, I. y Pérez, M.J. (2012). «Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario». *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 21.

- Trilla, J. (2009). El aprendizaje servicio en la pedagogía contemporánea. En J. M. Puig (Coord.), R. Batlle, C. Bosch, M. de la Cerda, T. Climent, M. Gijón... J. Trilla, *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico* (pp. 33-52), Barcelona: Graò.
- Tuning, P. (2002). *The Tuning Educational Structures in Europe Project*. Consultado en http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf
- UNESCO (2009). *Conferencia mundial sobre Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO.
- Vallaey, F. (2013). La responsabilidad social universitaria: ¿Cómo entenderla para quererla y practicarla? *Servicio comunitario*, 2(1).
- Valle, J. y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la unión europea. *Revista de Educación*, Nº Extraordinario, 12-13.
- Villa, A., y Auzmendi, E. (2003). *Las competencias universitarias en el marco de la Unión Europea, Seminario Internacional: Orientaciones Pedagógicas para la convergencia europea de educación superior*. Bilbao: Universidad Deusto.
- Villa, A., y Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Wang, Y. y Rodgers, R. (2006). Impact of service learning and social justice education on college student's cognitive development. *NASPA Journal*, 43(2), 316-337.
- Wilczenski, F. L. y Coomey, S. M. (2007). *A practical guide to service learning. Strategies for positive development in schools*. New York: Springer.

Yániz, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*". Cuadernos monográficos del ICE, núm.12. Bilbao: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Deusto.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Zabalza, M. (2001). Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Practicum. *VI Simposium Internacional sobre el Practicum*. Poio-Pontevedra: Edición Técnico.

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 1

Cuestionario sobre la percepción de Competencias profesionales y Aprendizaje- Servicio (ApS)

CUESTIONARIO SOBRE PERCEPCIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES Y APRENDIZAJE- SERVICIO (ApS)

A continuación se presenta un cuestionario para recabar información sobre la percepción del desarrollo de Competencias Profesionales y la Metodología de Aprendizaje Servicio en la Universidad. Por favor, lee con atención las siguientes cuestiones y responde en función de tu criterio, no hay respuestas correctas e incorrectas. El cuestionario es anónimo.

1.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. Edad: _____
2. Sexo: ☐ Mujer ☐ Hombre
3. Curso en el que estás matriculado ☐ 1º ☐ 2º ☐ 3º ☐ 4º
4. En caso de estar cursando 4º Curso con mención, ¿podrías indicar cuál?
☐ Arte, Cultura Visual y Plástica ☐ Audición y Lenguaje
☐ Educación Física ☐ Educación Inclusiva (Pedagogía Terapéutica)
☐ Lengua Extranjera (Inglés) ☐ Tecnologías de la información y la comunicación
☐ Otra (especificar) _____
5. ¿Conoces la metodología de Aprendizaje Servicio (ApS)? ☐ Sí ☐ No
6. ¿Has cursado durante tus años de estudiante alguna asignatura en la que has realizado ApS? ☐ Sí ☐ No
7. Sólo en caso afirmativo, ¿podrías indicar la distribución temporal utilizada para realizar el servicio de tu proyecto de ApS?
☐ Menos de 2 semanas ☐ Entre 2 y 3 semanas ☐ Entre 4 y 6 semanas
☐ Entre 7 y 10 semanas ☐ Más de 10 semanas
- ¿En la actualidad sigues prestando el servicio de forma voluntaria? _____
8. ¿Dónde has realizado la actividad de ApS? *Marca sólo uno*
☐ Centro de Educación Infantil ☐ Centro de Educación Primaria
☐ Centro de Educación Infantil y Primaria ☐ Centro de Educación Secundaria
☐ ONG ☐ Hospital ☐ Asociación ☐ Fundación ☐ Institución Religiosa
☐ OTROS *En este caso ¿Dónde?* _____
9. ¿Con quién has realizado la actividad de ApS? *Selecciona todos los que correspondan*
☐ Con un niño/niños ☐ Con un joven/ jóvenes ☐ Con adultos
☐ Con personas mayores ☐ Con una familia
☐ OTROS *En este caso ¿Dónde?* _____
10. Indica el ámbito en el que has realizado tu servicio. *Selecciona todos los que correspondan*
☐ Promoción de la salud (prevención de drogas, nutrición, etc.) ☐ Cooperación Internacional
☐ Intercambio generacional (personas mayores) ☐ Interculturalidad
☐ Atención/apoyo escolar (lecto-escritura, prevención de violencia, etc.)
☐ Discapacidad/Diversidad Funcional ☐ Atención a personas sin hogar ☐ Medio ambiente
☐ OTROS *En este caso ¿Dónde?* _____

2.- VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

Indica, por favor, conforme a la escala indicada, el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

1	2	3	4	5
TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
1	2	3	4	5
11. Competencia Intra e Interpersonal:				
11.1 Cuando un/a amigo/a te cuenta un problema le escuchas con atención				
11.2 Durante una discusión, antes de hablar te pones en el lugar del otro				
11.3 Te sientes cómodo/a con aquellas actividades que requieren realizar trabajos grupales				
11.4 Eres una persona comprometida con lo que haces				
11.5 No te cuesta adquirir responsabilidad y cumples con lo acordado				
11.6 Pese a los obstáculos y dificultades sigues con empeño lo que te propones				
11.7 Conoces tus destrezas y aptitudes				
11.8 Crees que eres una persona valiosa para los demás				
11.9 Te gusta realizar actividades que supongan crear cosas nuevas				
11.10 Eres una persona que sabe reconocer sus errores				
12. Competencia Científica:				
12.1 Te consideras una persona hábil para la gestión del conocimiento, utilizando de forma adecuada los conocimientos adquiridos				
12.2 Eres capaz de realizar búsquedas de la información que necesitas, seleccionando la adecuada				
12.3 Te gusta plantear nuevos temas a investigar y analizar				
12.4 Eres una persona a la que le interesa la formación y actualización continua del conocimiento				
12.5 Tienes capacidad de analizar y sintetizar la información que recibes convirtiéndola en conocimiento				
12.6 Te gusta participar en experiencias de reflexión, investigación y creación de conocimiento				
13. Competencia Didáctica:				
13.1 Durante los trabajos grupales te ocupas de organizar las labores que hay que desempeñar y ayudar a establecer el orden lógico de las actividades				
13.2 Eres capaz de diseñar actividades adecuadas a cada entorno en función del medio en el que se desarrollan				
13.3 Eres una persona capaz de programar el día a día del aula				
13.4 Te consideras una persona con entusiasmo y optimismo pedagógico				
13.5 Sueles combinar recursos y materiales para utilizarlos adecuadamente				
13.6 Ayudas a los demás a formar sus propios esquemas de conocimiento				
13.7 A la hora de transmitir una idea, te sabes adaptar a las necesidades formativas de quienes reciben la información				
13.8 Eres una persona capaz de evaluar y relacionar los elementos del currículo				
14. Competencia Organizativa y de Gestión del Centro				
14.1 Cuando llegas a un nuevo lugar de trabajo te preocupas por conocer las normas que lo rigen				
14.2 Eres una persona a la que le gusta conocer las nuevas formas de organización existentes en su ámbito de trabajo				
14.3 Eres capaz de diseñar la planificación de un centro, en función de las características de la institución educativa				
14.4 Te adaptas con facilidad a situaciones y entornos cambiantes				
14.5 Ante situaciones que requieren una determinada acción te muestras resuelta/o a decidir qué hacer				

1	2	3	4	5
TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
14.6 Eres capaz de identificar las necesidades formativas de las distintas personas con las que trabajas				
14.7 Suelen planificar la estrategia más adecuada para implementar en diversas situaciones				
14.8 Te gusta analizar la situación para tomar la decisión más acertada				
15. Competencia Gestión de la Convivencia				
15.1 Te gustan los contextos donde la heterogeneidad es lo mayoritario pues aprecias lo diferente				
15.2 Te gusta rodearte de personas con cualidades, aptitudes, actitudes y formas de pensar diferentes a la tuya porque piensas que la diferencia siempre enriquece				
15.3 Eres capaz de ponerte en el lugar del otro en las situaciones que lo Requieren				
15.4 Cuando trabajas en grupo, prefieres ser quien dirija y distribuya el trabajo a los demás				
15.5 Eres capaz de generar un ambiente de trabajo cómodo, donde cada persona se sienta bien realizando su labor, a pesar de las circunstancias que puedan rodear a cada uno				
15.6 Eres una persona con la capacidad de prevenir situaciones difíciles, adelantándose a posibles conflictos y suavizando el ambiente				
15.7 Te adaptas a las necesidades reales del grupo con el que trabajas y buscas soluciones acordes con esa realidad				
15.8 Te gusta fomentar el clima adecuado para trabajar bajo las mejores condiciones para todas y todos				
16. Competencia Trabajo en Equipo				
16.1 Eres capaz de utilizar metodologías activas y dinámicas para fomentar la participación y cohesión grupal				
16.2 Te gusta utilizar técnicas de trabajo colaborativo				
16.3 Ante la toma de decisiones, ayudas a decidir la opción que crees más acertada desde el consenso y la negociación				
16.4 Te gusta colaborar con los demás				
16.5 Cuando se requiere tu participación, te muestras decidida/o a participar mostrando tu punto de vista				
16.6 Eres una persona a la cual le gusta dinamizar los grupos con los que trabaja				
16.7 En las actividades en grupo confías en el trabajo de los demás				
16.8 Suelen demostrar espíritu de autocritica y de crítica constructiva en el trabajo grupal				
17. Competencia Innovación y Mejora				
17.1 Eres capaz de planificar, desarrollar y diseñar actividades acordes con el currículum educativo y su mejora				
17.2 Sabes diseñar planes de mejora				
17.3 Te preocupas por conocer diversas formas de innovar en el aula				
17.4 Te preocupas por conocer la realidad social del centro en el que trabajas para mejorar				
17.5 Eres una persona con suficiente flexibilidad y creatividad para anticiparte a los cambios				
17.6 Demuestras buena disposición ante la innovación y la adaptación a los cambios				
17.7 Te gusta diseñar proyectos de innovación y mejora para el aula y/o el centro				
17.8 Tienes inquietud por investigar y documentarte sobre innovación y mejora de la educación				

1	2	3	4	5
TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO

	1	2	3	4	5
18. Competencia Lingüístico – Comunicativa					
18.1 Tienes la capacidad de transmitir y recibir ideas, actitudes y opiniones en diversos contextos					
18.2 Eres una persona capaz de transmitir lo que quiere decir a los demás de forma adecuada					
18.3 Utilizas diversas estrategias para dialogar en función de los destinatarios del mensaje					
18.4 Te interesas por mejorar en la forma de ser buen orador					
18.5 A la hora de comunicar utilizas ejemplos prácticos que hagan más comprensibles los contenidos de tu comunicación					
18.6 Eres una persona que detecta los mensajes no verbales de sus Interlocutores					
19. Competencia Digital					
19.1 Conoces diversas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y entornos virtuales adaptadas a tu profesión					
19.2 Utilizas distintas Tecnologías de la Información y la Comunicación					
19.3 Empleas redes de trabajo colaborativo que te permitan desempeñar tu labor de forma óptima y mucho más enriquecedora					
19.4 Diseñas actividades educativas con el uso de las TIC					
19.5 Crees que el uso de las TIC en educación es importante en la sociedad en la que vivimos					
19.6 Crees que las TIC ayudan al docente a solucionar problemas y buscar soluciones					
19.7 Eres una persona que piensa que las TIC ayudan a personalizar la educación					
19.8 Participas de forma activa en foros, aulas virtuales y/o plataformas colaborativas					
20. Competencia Social- Relacional					
20.1 Ante cualquier problema que surge en tu entorno, te muestras atenta/o y preocupada/o por conocer lo que ocurre					
20.2 Eres capaz de observar y analizar las situaciones en las que te encuentras					
20.3 Eres una persona capaz de superar situaciones adversas saliendo fortalecido de las mismas y aprendiendo a extraer lo positivo para enfrentarte a nuevos retos					
20.4 Eres una persona con autonomía para tomar tus propias decisiones, no necesitas constantemente que te digan lo que tienes que hacer.					
20.5 Te consideras una persona que realiza su labor de forma óptima y eficaz ante diversas situaciones.					
20.6 Eres consciente de tus capacidades y las gestionas de forma óptima.					
20.7 Te gusta cooperar con los demás en proyectos novedosos que permitan aprender nuevas formas de actuar y autoevaluarse					
20.8 Crees que es importante crear un ambiente participativo para toda la comunidad educativa					

21. ¿Crees que a través de tu experiencia de ApS han mejorado tus competencias y habilidades? ☐ Sí ☐ No
 ¿En qué sentido? _____

22. ¿Cuáles de las anteriores competencias descritas han mejorado a través de tu participación en proyectos de ApS?

Indica los ítems que hacen referencia a las mejoras que ha producido tu experiencia en ApS _____

23. Define con tus palabras qué es la metodología ApS:

24. Explica brevemente las diferencias entre lo que es un voluntariado y lo que es Aprendizaje-Servicio:

25. Menciona alguna fase de los proyectos de Aprendizaje-Servicio si las conoces:

26. Añade algún comentario acerca de la mejora de las competencias en tu profesión:

Anexo 2

**Guión del Focus Group
Validado**

Validación Grupo Focal

GUIÓN DEL FOCUS GROUPS VALIDADO

1. ¿Consideráis que a través de las experiencias de ApS se contribuye a la formación de futuros docentes comprometidos con la sociedad?
2. ¿Consideráis conveniente promover este tipo de métodos de enseñanza en la Universidad?
3. ¿Crees que las horas de servicio directo a la comunidad de los proyectos de ApS en esta titulación es la adecuada?
4. ¿Mantienes contacto con los socios comunitarios, potenciando el trabajo en red?
5. ¿Qué tipo de relación mantienes, en caso de que la tengas, con los socios comunitarios?
6. ¿Consideras que los alumnos que participan en experiencias de ApS tienen la formación adecuada en esta metodología?
7. ¿Se potencia el trabajo en red?
8. ¿Crees que los docentes que utilizan esta metodología tienen una formación adecuada en ApS?
9. ¿Cómo crees que se podría mejorar la formación para profesores y estudiantes en ApS?
10. ¿Crees que el ApS permite vincular los contenidos teóricos de las asignaturas con aprendizajes prácticos?
11. ¿Crees que los proyectos de ApS permiten vincular la realidad del aula con problemas sociales o éticos de la actualidad?
12. ¿Consideras que el Aprendizaje- Servicio es una metodología adecuada para el desarrollo de competencias profesionales de los futuros docentes?
13. ¿Crees que influye en el ámbito del servicio que se desarrolla a través de la experiencia de ApS en el tipo de competencias que promueve?
14. ¿Qué tipo de competencias consideras que fomenta?
15. ¿Crees que influye el lugar en el que se desarrolla la experiencia de ApS en el tipo de competencias que promueve?
16. ¿Crees que influye el tipo de centro en el que se lleven a cabo las experiencias de ApS?
17. ¿Cómo se podría mejorar...? Retos que se podrían impulsar
18. ¿Crees que la formación en ApS por parte de los profesores favorece el desarrollo de competencias?
19. ¿Crees que la formación en ApS por parte de los alumnos favorece su desarrollo de competencias?
20. ¿Qué dificultades ves para el desarrollo de competencia a través del ApS?

Anexo 3

**Orientaciones didácticas
y
Recursos para la implementación
de ApS
En Centros Educativos**

3.1. Plantilla de Seguimiento para la Formación de Docente

Formación Docente_Fases de Proyectos

Tabla 41. Etapas, fases, pasos y objetivos para el seguimiento de formación docente en ApS

ETAPA	FASE	PASOS	OBJETIVOS	DESCRIPCIÓN	APLICACIÓN DIGITAL
I	Esbozar el proyecto	1	Definir por dónde empezar		
		2	Analizar cómo está el grupo y cada miembro		
		3	Determinar un servicio socialmente necesario		
		4	Establecer los aprendizajes vinculados al servicio		
II	Establecer relaciones con entidades sociales	5	Identificar las entidades sociales para colaborar		
		6	Plantear la demanda y llegar a un acuerdo		
III	Planificar el proyecto	7	Definir los aspectos pedagógicos		
		8	Definir la gestión y la organización		
		9	Definir las etapas del trabajo con el grupo		
		10	Motivar al grupo		
IV	Preparar el proyecto con el grupo	11	Diagnosticar el problema y definir el proyecto		
		12	Organizar el trabajo que se llevará a cabo		
		13	Reflexionar sobre los aprendizajes de la planificación		
		14	Ejecutar el servicio		

ETAPA	FASE	PASOS	OBJETIVOS	DESCRIPCIÓN	APLICACIÓN DIGITAL
V	Ejecutar el proyecto con el grupo	15	Relacionarse con las personas y entidades del entorno		
		16	Registrar, comunicar y difundir el proyecto		
		17	Reflexionar sobre los aprendizajes de la ejecución		
VI	Finalizar el proyecto con el grupo	18	Evaluar los resultados del servicio		
		19	Evaluar el conjunto de los aprendizajes adquiridos		
		20	Proyectar perspectivas de futuro		
		21	Celebrar la experiencia compartida		
VII	Evaluación multifocal	22	Evaluar el grupo y cada chico/chica		
		23	Evaluar el trabajo en red con las entidades		
		24	Evaluar la experiencia en tanto que proyecto ApS		
		25	Autoevaluarse como educador en el proceso vivido		

3.2. Recursos para la tipología de Evaluaciones

Se presenta una tabla en la que Figuran diferentes tipos de recursos para cada una de las Evaluaciones que se deben realizar a lo largo de la implementación de todo el proceso.

Tabla 42. Descriptivos de las competencias

RECURSOS PARA TIPOLOGÍAS DE EVALUACIÓN				
	<i>Evaluación Ex - ante</i>	<i>Evaluación Inicial</i>	<i>Evaluación Sumativa</i>	<i>Evaluación Final</i>
TÉCNICAS	Rúbrica	DAFO	Temporalización	Cuestionario competencial
	Resolución de casos	Cuestionario competencial	Diarios de Campo	Google forms
	Dinámicas Grupales	Google Forms docentes y estudiantes	Rúbrica	Coevaluación
	Sociograma	Test de contenidos	Fichas de actividades	Test de conocimientos
	Hojas de Registro	Observación Directa	Portfolios	Grupo Focal

Fuente: Elaboración propia

Esta tabla pretende ofrecer un recurso para asegurar la evaluación sumativa y procesual de la implementación de un proyecto de ApS. De este modo, se ofrecen diferentes recursos para conseguir el objetivo de cada una de las evaluaciones en función del momento de realización de la misma.

3.3. Herramientas para la Creación y Mejora de Redes de Trabajo en Entidades Sociales

Una vez realizada la investigación, dentro de las competencias profesionales que los futuros docentes percibían como las menos desarrolladas se encontraba la competencia digital, por ello, se ha creído conveniente realizar una propuesta de innovación que responda a esta necesidad detectada a través de la implementación de ApS.

Por ello, se ha creído conveniente ofrecer recursos que contribuyan a la mejora de la competencia digital en los futuros docentes, al mismo tiempo que sirvan como herramientas afines para la creación y mejora de redes de trabajo entre los agentes del proyecto y las entidades sociales. De este modo, se presenta la siguiente tabla que refleja herramientas útiles y recoge finalidades y funciones de las mismas.

Tabla 43. Herramientas y Aplicaciones que mejoran la Competencia Digital

CATEGORÍA DE LA COMPETENCIA DIGITAL	APLICACIONES Y HERRAMIENTAS	DESCRIPCIÓN
Organización y temporalización	Trello	Facilitan la organización y gestión del tiempo de forma cooperativa
	Google Calendar	
	Basecamp	
	Evernote	
	Todoist	
La información	Google Drive	Permiten compartir información, documentación y recursos necesarios para el trabajo grupal
	Dropbox	
	One Drive	
	Box	
	Mega	
La comunicación	ClassDojo	Mejoran la comunicación multidisciplinar, bidireccional y posibilitan intercambio de alternativas ante diversas situaciones
	Edmodo	
	Twitter	
	Facebook	
	Skype	
La creación de contenidos	Prezi	Ofrecen una mayor visibilidad a la creación de contenidos interactivos
	SurveyMonkey	
	Glogster	
	EdPuzzle	
	Genially	
Evaluación	Google Forms	Posibilitan una evaluación individual y/o grupal interactiva y adaptada a cada fase del proyecto
	Kahoot	
	Plickers	
	ClassMaker	
	RubiStar	

Fuente: Elaboración propia

3.4. Indicadores para la Sostenibilidad del Proyecto

A partir de los datos obtenidos en la fase de investigación, se han detectado pequeños déficits en materia de sostenibilidad del proyecto, por lo que se ha creído conveniente ofrecer a modo de rúbrica, un recurso que permita al docente evaluar si se han ido cumpliendo todas las fases y objetivos propuestos de acorde a un proyecto de ApS.

Así mismo, esta rúbrica pretende ser un instrumento de evaluación sumativa para cada una de las etapas del proyecto, pues una de las mayores dificultades en la implementación de un proyecto de ApS para los docentes, reside en la elección del método, forma de evaluación y posterior calificación curricular. Por ello, se presenta la siguiente rúbrica que permitirá evaluar de forma procesual el proyecto y posibilitará la obtención de una posible calificación numérica del mismo.

Esta rúbrica, recoge 10 items que hacen referencia a las competencias de los estudiantes, las fases de un proyecto de ApS, la actitud, roles y funciones del estudiante en relación al proyecto creado. De este modo, se puede observar la evolución del estudiante por las diferentes fases del proyecto a través de la mejora de sus competencias.

Tabla 44. Rúbrica de Evaluación Sumativa

APS Y COMPETENCIAS				
	Poco Conseguido (0,25)	En Proceso (0,50)	Conseguido (0,75)	Muy Logrado (1)
1. El estudiante ha manifestado una actitud de respeto hacia opiniones diferentes				
2. En la actitud y acciones se puede comprobar el nivel de motivación e implicación en el proyecto				
3. El estudiante ha participado de forma activa en la creación de recursos adaptados				

	Poco Conseguido (0,25)	En Proceso (0,50)	Conseguido (0,75)	Muy Logrado (1)
<i>4. Ha participado de forma activa en todas las fases del proyecto</i>				
<i>5. Ha fomentado un buen clima de Trabajo Grupal</i>				
<i>6. Su trabajo ha estado encaminado a las demandas de los colectivos</i>				
<i>7. Ha diseñado actividades adaptadas a los colectivos</i>				
<i>8. Se ha mostrado empático y con las suficientes Habilidades Sociales que le han permitido desenvolverse con tranquilidad en un entorno cambiante</i>				
<i>9. Ha participado y ha manifestado sus opiniones de una forma correcta cuando han sido requeridas</i>				
<i>10. Ha asumido las acciones que se derivan del cambio de roles entre estudiantes y educadores tal y como persigue el proyecto</i>				

Fuente: Elaboración propia